

**Interculturalismo: Fator de Aprendizagem do Português Língua
Segunda-Língua Estrangeira em Luanda**

HILTON DE ONÉSIO FORTUNA DANIEL

**Dissertação em Mestrado no Ensino do Português Língua Segunda-
Língua Estrangeira**

Março, 2017

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Português como Língua Segunda e Estrangeira, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Maria Mão de Ferro Martinho Carver Gale.

Cada dificuldade que eu encontrasse nesta caminhada, quando eu pensasse em desistir, quando o mundo parecesse ruir, quando me sentisse só, ao meio da multidão, quando não houvesse forças para marcar um passo sequer, quando estivesse a milésimos de desistir; lembrava-me de ser o pai do Mauro Atílio Bernardo Daniel e dos gémeos Cristiano Ronaldo Bernardo Daniel e Ricardo Onésio Bernardo Daniel. O meu amor por vocês é descomunal e indescritível, viver sem vocês tem um preço que pai nenhum gostaria de pagar; mas um dia vão perceber as razões deste sacrifício, filhos...

Dedico este trabalho, também, ao meu sobrinho Hilton Onésio Tavares Daniel e ao meu irmão Mauro Atílio Fortuna Daniel.

Aos meus familiares, de uma forma geral, e aos meus pais!

Agradecimentos

À primeira pessoa que acreditou em nós, cuja atenção, cordialidade, compreensão, condescendência e confiança nos permitiram dar azo a um sonho. Foi, sem dúvidas, a primeira responsável por estarmos hoje a terminar este trabalho dantesco, mas satisfatório: à estimada professora doutora Ana Maria Martinho MUITO OBRIGADO.

Mesmo que ficássemos aqui a escrever em dez páginas, agradecer à Fineza Pinto Marimba seria insuficiente, mas, mais do que agradecer, fazemos vénias à nossa longa amizade e a tudo o que fez por nós. À nossa fada-madrinha, muito obrigado, devemos uma eterna gratidão.

Obrigado, queridas professoras doutoras: Maria do Carmo Vieira da Silva, pela atenção especial prestada, permitindo-nos elevar os nossos níveis de confiança e conhecimentos gerais, por tudo; e Maria Teresa Rijo Lino, por ser aquele poço de virtudes e valências nas aulas e fora delas.

Ao estimado Professor Luís Bernardo, muito obrigado pelas suas aulas. Se quem lê um livro nunca mais é a mesma pessoa, quem assiste a uma aula sua, lê, no mínimo, uns dez livros.

À Cristina Mufuta, muito obrigado por tudo, por ter estado por perto todos estes anos ao nosso lado. Obrigado, pela aplicação impecável dos inquéritos.

Muito obrigado ao Estanislau Estéfan Franco, ao Benvindo Salvador Coge, ao Dandi Pierre Capalo, ao Márcio Fortuna Daniel e ao Edson Fortuna Cardoso; a vossa inestimável presença nos momentos sombrios fez-nos perceber a nossa elevada amizade e irmandade, por isso, somos eternamente gratos. Muito agradecido à Sílvia A. Mendes.

Através da Fundação Calouste Gulbenkian, à doutora Margarida Cunha e à doutora Margarida Abecassis, pela atenção que fomos merecendo.

À Santa Casa da Misericórdia, pelo apoio à nossa formação.

Um muito obrigado à Fundação Calouste Gulbenkian, por acreditar, aceitar e patrocinar este projeto e a nossa formação.

Agradecemos a muitos de quem, eventualmente, nos teremos esquecido, sem os quais não teria sido possível obter êxitos.

Interculturalismo: Fator de Aprendizagem do Português Língua Segunda- Língua Estrangeira em Luanda

Resumo

Este trabalho de fim de ciclo é uma discussão à volta do multiculturalismo e interculturalismo presentes na província de Luanda e tem como objetivo entender a perspetiva da educação e do ensino da Língua Portuguesa. De facto, a interculturalidade é um dos principais campos de estudo nos quais trabalhamos e a Língua Portuguesa é objeto de estudo.

Estudámos a aplicação dos conceitos de interculturalismo e multiculturalismo sobre a Língua Portuguesa no contexto de Língua Não Materna, em Luanda. Logo, este estudo desenvolve-se à volta de três grupos de informantes: o grupo dos alunos da 5ª e 6ª classes; o grupo de estrangeiros falantes de Português Língua Estrangeira e o grupo de professores de Língua Portuguesa. Os resultados da amostra apontam o facto de a Língua Portuguesa ser Língua Materna para a maioria dos inquiridos; demonstram também que os cidadãos estrangeiros aprendem o Português em situações menos formais.

No primeiro capítulo, fazemos uma breve introdução histórica, cultural e social de Luanda. No segundo capítulo, através da Lei de Bases do sistema de educação, entendemos a dinâmica do ensino das línguas em Angola, salvaguardando o contexto de multiculturalidade. Desta feita, confronta-se a inclusão e a exclusão linguística no âmbito sociocultural, tanto dentro como fora do espaço escolar. Além de, no terceiro capítulo, avaliarmos o tratamento que os cidadãos estrangeiros têm no âmbito da aprendizagem do Português, aferimos o contexto em que é falado o Português pelos alunos.

No entanto, esta dissertação está dividida em três capítulos: Luanda - história, cultura e atualidade; Abordagem sócio e etnolinguística e Estudo de Caso. Em cada um dos capítulos, procuramos esmiuçar as temáticas do ensino da Língua Estrangeira, da aquisição da Língua Segunda, do ensino da língua e cultura de origem e apresentamos algumas sugestões logo na conclusão.

Palavras-chave: língua segunda; língua estrangeira; língua materna; Luanda; Língua Portuguesa; aprendizagem; interculturalismo; multiculturalismo.

Interculturalism: a Learning Factor for Portuguese as a Second Language and as a Foreign Language in Luanda

Abstract

This end-of-cycle work is a discussion around multiculturalism and interculturalism present in the province of Luanda and aims at understanding the perspective of education and teaching of the Portuguese Language. In fact, interculturality is one of the main fields of study in which we work and the Portuguese Language is the object of study.

We have studied the application of the concepts of interculturalism and multiculturalism in the Portuguese Language in the context of Non-Mother tongue in Luanda. Therefore, this study is developed around three groups of informants: the group of students in the 5th and 6th grades; the group of foreign speakers of Portuguese as a Foreign Language and the group of teachers of Portuguese Language. The results of the fieldwork point to the fact that the Portuguese Language is the mother tongue for the majority of informants. It also demonstrates that foreign citizens learn Portuguese in less formal situations.

In the first chapter, we make a brief historical, cultural and social introduction to Luanda. In the second chapter, through the Basic Law of the educational system, we understand the dynamics of language teaching in Angola, safeguarding the multicultural context. In this context, linguistic inclusion and exclusion are confronted within the sociocultural context, both inside and outside the school space. In addition, in the third chapter, if we evaluate the treatment that foreign citizens have in the context of learning Portuguese, we check the context in which Portuguese is spoken by the students.

This dissertation is divided in three chapters: Luanda- history, culture and current affairs; social and ethnolinguistic approach and Case Study. In each of the chapters, we try to study the themes of foreign language teaching, acquisition of second language, the teaching of the language and culture of origin, and present some suggestions in the conclusion.

Keywords: second language; foreign language; mother tongue; Luanda; Portuguese language; learning; Interculturalism; Multiculturalism.

Lista de Abreviaturas Utilizadas:

FPLE- Falantes do Português Língua Estrangeira

FPLM- Falantes do Português Língua Materna

FPLNM- Falantes do Português Língua Não Materna

INE- Instituto Nacional de Estatísticas de Angola

LE- Língua Estrangeira

L1- Língua Materna

L2- Língua Segunda

LM- Língua Materna

LNМ- Língua Não Materna

LP- Língua Portuguesa

PFL- Português Falado em Luanda

PL2- Português Língua Segunda

PISA- Programme for International Student Assessment

PLE- Português Língua Estrangeira

PLM – Português Língua Materna

PLNM- Português Língua Não Materna

Prof. - Professor

QECR - Quadro Europeu Comum de Referência

TIMSS - Trends in International Mathematics and Science Study

VOC - Vocabulário Ortográfico Comum

INDICE

INTRODUÇÃO	1
1. Razões da escolha do tema	5
CAPÍTULO 1– LUANDA- HISTÓRIA, CULTURA E ATUALIDADE	6
1 - Luanda: uma nova realidade linguística no contexto africano.....	6
2 - Luanda: breve incursão histórica	7
2.1 - Uma realidade sociocultural ímpar	8
2.2 - Situação etnolinguística	8
2.2.1 - Dados Censitários e sua relação causa-efeito.....	9
3 - Alguns bairros: tipificação	10
3.1.1. - Bairros étnicos	11
3.1.2 - Bairros históricos	12
3.1.3 - Bairros tradicionais	13
3.1.4 - Bairros novos	13
3.2 - Um ambiente plurilinguístico.....	14
4 - Luanda, a Língua Portuguesa e outras línguas.....	14
4.1 - Portuguesismos nas línguas bantu.....	17
4.2 - Interferências e influências linguísticas	18
5 - O Português falado em Luanda.....	21
CAPÍTULO 2- ABORDAGEM SÓCIO E ETNOLINGUÍSTICA	22
1 - Enquadramento sociolinguístico e etnolinguístico: conceitos	22
2 - Noção de cultura	24
2.1 - Interculturalismo e Multiculturalismo: definições, conceitos e antíteses	25
3 - O Preconceito Linguístico.....	28
3.1 - Preconceito linguístico: uma discussão.....	29
3.2 - O Etnocentrismo	30
3.3 - A Exclusão «linguística»	31
4 - Necessidade do Ensino de Língua e Cultura de Origem.....	33
4.1 - Bilinguismo, Multilinguismo e Plurilinguismo	35
4.2 - Aplicação educativa em Luanda	36
5 - Língua Segunda e Língua Estrangeira numa abordagem discutível	38
5.1 - Português Língua Segunda/Língua Estrangeira no contexto de Luanda.....	40

5.2 - Definição de aquisição e aprendizagem.....	41
5.2.1 - O Processo de Motivação na Aquisição e Aprendizagem do Português L2-LE	433
CAPÍTULO 3- ESTUDO DE CASO	45
1 – Metodologia	45
2 - Tratamento de Dados	46
2.1 - Grupo 1: dados biográficos e linguísticos.....	47
2.2 - Grupo 2: dados biográficos e linguísticos.....	52
2.3 - Grupo 3: dados biográficos e linguísticos.....	56
CONCLUSÃO E SUGESTÕES.....	57
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	63
ANEXOS	69

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Alguns bantuísmos no Português falado em Angola.....	20
--	-----------

Índice de Figuras

Figura 1 - Distribuição dos informantes por sexo, no grupo 1.....	47
--	-----------

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Distribuição dos informantes por sexo, no grupo 1.	47
Gráfico 2 - Faixa etária dos informantes do grupo 1.	48
Gráfico 3 - Naturalidade dos informantes do grupo 1.	49
Gráfico 4 - Língua(s) que os informantes do grupo 1 falam.	50
Gráfico 5 - Língua(s) que os informantes do grupo 1 adquiriram primeiro.	51
Gráfico 6 - Número e nacionalidades dos informantes do grupo 2.	52
Gráfico 7 - Como aprendeu a Língua Portuguesa, no grupo 2.	53
Gráfico 8 - Competência na leitura, no grupo 2.	54
Gráfico 9 - Competência na fala, no grupo 2.	55
Gráfico 10 - Competência na escrita, no grupo 2.	55
Gráfico 11 - Competência na compreensão (ouvir), no grupo 2.	55

INTRODUÇÃO

Antes de tudo, é-nos importante destacar alguns aspectos que, em nosso entender, explicam, em certa medida, as nossas motivações em trabalhar com a componente «**interculturalismo**» relacionada com o ensino do Português em Luanda. Há mais ou menos vinte anos a realidade social, cultural e económica luandense era diferente. No país, era impensável falar-se numa realidade em que os seus habitantes pudessem circular livremente do mar ao Leste e de Cunene a Cabinda. Desta feita, a paz acabou por ser o maior incentivo para que, hoje, Angola fosse um país mais multicultural e mais multiétnico, onde os seus habitantes, fossem originários da China, do Japão, de Portugal, do Brasil, de toda a Europa, do Ocidente, dos Estados Unidos, da América latina, fossem da África ocidental, Austral, do Médio Oriente, do Vietnam, dos lugares mais recônditos do planeta, partilham a Língua Portuguesa. Este fator trouxe uma diversidade notável no modo de vida dos angolanos, chamando assim à consciência de uma cosmovisão adequada aos desafios do século XXI.

Considerando que a Declaração Universal dos Direitos do Homem, no seu Artigo 1º, aponta para o facto de que “all human beings are born free and equal in dignity and rights. They are endowed with reason and conscience and should act towards one another in a spirit of brotherhood” (United Nations, 2015), entendemos que os cidadãos em Luanda devam viver num ambiente de interculturalidade, não só ao nível social e cultural como linguístico.

Entendemos ser o momento ideal para acautelarmos todos os fatores integradores (interculturalismo, multiculturalismo, etnologia e sociolinguística) para um país tão multiétnico como vamos observando, onde as diferenças étnicas e culturais se consubstanciam numa educação e convivência saudáveis para todos os humanos. Vemos, porém, a imperiosa necessidade de políticas educativas com caráter menos pétreo possível e, no entanto, mais flexíveis e relativas em função do espaço e do tempo. Por exemplo, a questão da aplicação das línguas nacionais no sistema educativo pressupõe que cada região ajuste e enquadre a sua língua local no sistema de ensino.

Então, ainda sob este prisma, bem poderíamos escolher uma outra província ou cidade, cujos indicadores (população, multiculturalidade, multinacionalidade ou multiethnicidade) fossem próximos dos de Luanda; todavia o Censo Angola de 2014 foi bastante determinante para a escolha de Luanda: é a mais multiétnica das 18 províncias.

Evidentemente, não se pretende, com este trabalho, resultados cabais, completos e holísticos, por razões de tempo de execução e porque os estudos sobre interculturalismo e multiculturalismo ainda não são tão notáveis em Angola, tanto no âmbito dos setores multidisciplinares dos órgãos do Estado angolano, tanto no âmbito académico, fundamentalmente no domínio educativo. Isso para não mencionarmos as inúmeras ausências, falhas, incongruências e necessidades urgentes nas aplicações de programas e mecanismos de ensino do Português como língua segunda e estrangeira.

Segundo o INE (2016, p- 16), Angola regista pouco mais de meio milhão de estrangeiros, ou seja, 586.480 (quinhentos e oitenta e seis mil, quatrocentos e oitenta), quer dizer, são contas feitas sem o registo de muitos estrangeiros que, diariamente, entram para o país de forma ilegal, essencialmente através das províncias fronteiriças do Uíge, Zaire, Lunda-Norte e Lunda-Sul, Cabinda e Moxico. Entretanto, admite-se a possibilidade de, até 2015, haver cerca de meio milhão de estrangeiros ilegais em Angola. Logo, o número de estrangeiros ilegais que entram para Angola através dessas províncias fronteiriças tendem a crescer dia após dia e, curiosamente, são pessoas que, na sua maioria, têm um objetivo comum: chegar a Luanda. (fonte: Jornal de Notícias, 2015). Essas pessoas, postas em Luanda, vivem em bairros étnicos (muitos deles periféricos) como o bairro Palanca, onde a maioria dos habitantes são provenientes do Congo ou parentes de congoleses, à exceção do bairro dos Mártires do Kifangondo, situado no centro da cidade de Luanda, entre o Aeroporto 4 de Fevereiro e o Largo 1º de Maio.

Mas como indica o tema do nosso trabalho, esta abordagem não se cinge apenas à perspetiva de estrangeiros em Luanda, tem observância também no facto de muitos bairros em Luanda possuírem uma «falsa» matriz étnica e cultural. Por exemplo, o bairro Malanje não é exclusivamente constituído por malanjinhos (ou malanjinos), o bairro Palanca não é exclusivamente constituído por congoleses, o mercado dos Congolese não é exclusivamente de e para os congoleses, o bairro Bié não tem apenas residentes provenientes do Bié, e seguem-se os exmplos. E é esta a principal riqueza do multiculturalismo.

Esse facto social, de haver bairros étnicos, de haver um movimento migratório muito acentuado do interior de Angola para Luanda, essa constante movimentação multicultural das outras dezassete províncias de Angola que acaba por confluír na capital angolana, essa convivência e coabitação nunca antes vista nessa proporção em

Angola e em Luanda acabam por interessar em qualquer estudo de Língua Segunda/Língua Estrangeira.

No entanto, em todo o estudo devidamente elaborado, que tenha como objeto a língua, é indeclinável o enquadramento teórico e a aplicação dos conceitos de estudiosos que já abordaram questões análogas às questões de Angola em realidades afins, fundamentalmente nas realidades dos Estados Unidos da América, de Portugal e França.

Contudo, se quisermos examinar, avaliar e entender os moldes em que os falantes do Português Língua Materna e Língua Não Materna interagem; se quisermos dirimir certas questões ao nível de fatores multiculturais, devemos averiguar se algumas das teorias e alguns dos conceitos de autores conhecidos em matéria de multiculturalismo se enquadram, *mutantis mutandis*, à realidade de Angola.

Luanda, além de ser a menor província de Angola em extensão territorial, com uma área de apenas 2 418 km² é, em contrassenso, a maior cidade do país. Até 2014, Angola registava, dos 25 milhões de habitantes, 2,3% (586 480) cidadãos de nacionalidades estrangeiras. Deste número, aproximadamente 40% vivia em Luanda. Porém, como já se sabe, só viviam aproximadamente 18% na Lunda Norte, 18% em Cabinda e 11% no Zaire e os restantes 13% nas demais províncias. Preponderantemente, províncias que fazem fronteira com os Congos Democrático e Brazavile.

Convém-nos dizer que este trabalho procura estabelecer um estudo a partir de uma amostra com os habitantes de Luanda, visto que, segundo os dados estatísticos do INE 2014 (cf. p- 32), a capital de Angola é a mais populosa, com 6. 945, 386 pessoas. Isto representa pouco mais de ¼ (um quarto) da população de Angola, ou seja, 27%, seguindo-se as províncias da Huíla, de Benguela e do Huambo com mais de 2 milhões de residentes, sendo que possuem, respetivamente, 2. 497, 422 (10%), 2. 231, 385 (9%) e 2. 019, 555 (8%) de habitantes.

Seria pouco cordato da nossa parte, fazer um trabalho sobre o Português em Luanda, fosse em que circunstâncias fossem, e não fazermos, por mais breve que fosse, uma incursão à volta da afirmação e aquilo que representa a Língua Portuguesa em Angola. Saber as circunstâncias em que surgiu a língua de Camões em Angola é de incalculável relevância para o nosso estudo. Com efeito, um dado não menos importante seria esclarecer as circunstâncias em que a Língua Portuguesa surgiu em Angola, mesmo já tendo havido estudos de caso e abordagens bastante esmiuçadas por pesquisadores.

O nosso estudo não está centrado na história, porém é seguramente indispensável fazer um enquadramento histórico-social ao facto de ora nos referirmos a Luanda, ora nos referirmos a Angola, nalguns casos, visto que, segundo documento da UNESCO (cf. UNESCO-Njinga a Mbande), o território dividido hoje em Angola, nos dois Congos, etc., antes, no século XVI, era composto por diferentes reinos, entre os quais se encontravam na primeira linha o grande reino do Congo e também outros pequenos como o do Ndongo e o da Matamba. Estes últimos liderados também pela grande guerreira Njinga a Mbande.

A África central possuía alguns reinos: o reino do Congo, pertença dos bacongos, abrangia o Sudoeste de África, atualmente compreende o Noroeste de Angola, isto é, Cabinda, Zaire e Uíge e também partes dos dois Congos e o Gabão; os reinos da Matamba (atualmente representado pela Baixa de Cassanje, em Malanje) e o do Ndongo (atualmente representado pelas províncias do Bengo, Cuanza Norte, Cuanza Sul e Luanda), que pertenciam aos ambundos, prestavam vassalagem ao reino do Congo. Isto para dizer que as relações entre os reinos da Matamba e do Ndongo com os demais povos já datam de há muitos séculos. E só perceberemos a natureza desta Luanda, se procurarmos estabelecer uma ponte com o passado, com a dissolução e a independência do reino do Ndongo do reino do Congo e a fundação da cidade de São Paulo de Luanda. No capítulo mais abaixo, sobre Luanda, vamos entender algumas circunstâncias culturais.

1. Razões da escolha do tema

Ao longo do presente trabalho, procuraremos manter o foco nas seguintes perguntas de partida: em que situação o Português é adquirido e aprendido pelos falantes? Qual é a língua mais falada em Luanda? O Português é maioritariamente falado em contexto de Língua Materna, Língua Segunda ou Língua Estrangeira? Como se reflete a realidade multicultural e multiétnica em função dos falantes do Português? Em que estado se encontra o ensino e aprendizagem do Português? Porquê a província de Luanda?

Escolhemos Luanda por ser, segundo os dados censitários de 2014, a província mais populosa de Angola, com 6. 945, 386 de habitantes, o que representa pouco mais de $\frac{1}{4}$ (27%) da população do país, isto acaba por ser um divisor de águas, ou melhor, estes dados representariam uma mudança importante no rumo dos acontecimentos. Luanda, mais do que qualquer outra província, seria o espaço mais apropriado para estudos pioneiros no âmbito da diversidade cultural, este espaço torna factível e congrega o trabalho a que nos propomos realizar. Pensamos haver em Luanda problemas de várias ordens devido à sua heterogeneidade cultural e étnica.

Uma outra razão da escolha do tema que nos propusemos abordar está assente na importância da diversidade cultural em Luanda, no âmbito da Língua Portuguesa como principal veículo de comunicação (algumas vezes utilizada como língua franca) entre as pessoas de diferentes etnias que afluem a essa província num ritmo bastante acelerado. Algumas pessoas com diversas origens étnicas veem-se obrigadas a utilizar um mesmo meio de comunicação em Luanda. Vimos interesse em entender a forma de as pessoas se relacionarem, as circunstâncias em que utilizam a principal língua de trabalho.

Desta feita, num contexto em que a Língua Portuguesa é a língua mais falada em Angola e, como tal, a mais falada em Luanda, pretendemos compreender de que forma os falantes não nativos do Português o aprendem e o praticam dentro dessa realidade multicultural, na escola ou fora dela. Entretanto, procuraremos alcançar o universo da Língua Portuguesa como Língua Segunda e Língua Estrangeira sob diversas perspetivas. Contudo, sempre com o fito de avaliarmos as condições e situações em que é aprendida, ensinada e praticada. Os valores identitários do falante do Português em Luanda estariam salvaguardados, de tal sorte que a possibilidade de se manterem vivas as línguas do grupo bantu e as línguas de todas as minorias étnicas, através do recurso interlinguístico, seria um dado importante.

CAPÍTULO 1– LUANDA- HISTÓRIA, CULTURA E ATUALIDADE

Neste primeiro capítulo, além de indicarmos a situação da Língua Portuguesa dentro do contexto africano, apresentaremos alguns aspectos da realidade social, económica, cultural e linguística da província de Luanda e, em certa medida, estabeleceremos uma relação causa-efeito sobre as principais características dos bairros, da cidade, dos municípios na perspetiva do perfil dos falantes do Português em Luanda.

1 - Luanda: uma nova realidade linguística no contexto africano

Atualmente, o Português, quer seja em África, de uma forma geral, quer seja em Angola, tem vindo a crescer consideravelmente no número de falantes, nativos ou não, e afirma Martinho (2005) não ser estranho à maioria das pessoas o facto de, em Angola e Moçambique, a Língua Portuguesa ter conhecido, nas últimas décadas, uma expansão territorial muito significativa.

Sob esta perspetiva, urge a necessidade de entendermos melhor a problemática à volta do Português Língua Não Materna na província de Luanda e fazer os devidos enquadramentos à luz de conceitos sociológicos e linguísticos. A nossa preocupação prende-se, definitivamente, com o facto de o idioma de Camões, hoje, já ser parte também resultante da cultura dos povos africanos que o utilizam e, por isso mesmo, ao encontro do que afirma Martinho (2005) sobre a expansão territorial do Português em Angola e Moçambique, podemos ler:

Se as projecções demográficas das Nações Unidas vierem a confirmar-se, o número de falantes de português no mundo não só aumentará substancialmente - serão 387 milhões em 2050 e 487 milhões no final do século -, como a geografia da língua se alterará de forma radical com o brutal crescimento demográfico previsto para Angola e Moçambique, que no seu conjunto somarão 266 milhões de habitantes em 2100, muito acima dos 200 milhões estimados para o Brasil. (O Público, 15-11-2016).

Com estes dados do Novo Atlas da Língua Portuguesa, resultante de um trabalho apurado, organizado pelo ISCTE (Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa), fica bastante evidente que a geografia da nação lusófona, sobretudo em África (nomeadamente em Angola e Moçambique) observa um crescimento acentuadíssimo, o qual não deve ser ignorado por linguistas e por quem traça as

políticas educativas visando os desafios do século XXI, sejam estudiosos do Brasil, de Portugal, sejam dos países africanos. E, portanto, se parecia quimérico, há alguns anos, vermos a Língua Portuguesa como língua de prestígio e atrativa, a verdade é que hoje se torna um facto indesmentível.

De facto, por haver em Luanda várias comunidades (sendo que algumas delas formam minorias étnicas), cada uma delas exercendo muitos dos seus atos por meio da Língua Portuguesa, é nossa intenção entender a dinâmica interlinguística dentro da realidade do multiculturalismo a que a província de Luanda está exposta. Fazemo-lo, também, justificando os interesses da UNESCO, segundo os quais:

Language is one of the most universal and diverse forms of expression of human culture, and perhaps even the most essential one. It is at the heart of issues of identity, memory and transmission of knowledge. Linguistic diversity is likewise a reflection of cultural diversity and cannot be precisely quantified or categorized. Bilingualism and multilingualism are a consequence of linguistic diversity on an individual or collective level, and refer to the use of more than one language in daily life. (UNESCO, 2006, p.13).

2 - Luanda: breve incursão histórica

São Paulo da Assunção de Luanda, hoje Luanda, é, atualmente, a cidade capital de Angola e, simultaneamente, uma província situada a Noroeste de Angola, banhada pelo oceano Atlântico. Luanda é uma das mais populosas cidades de África, numa lista em que, em 2016, constavam: Lagos, Nigéria, com 21 milhões de habitantes; Cairo, Egito, com 20.4 milhões de habitantes; Kinshasa, República Democrática do Congo, com 13.3 milhões e Luanda e Angola, com 6.5 milhões de habitantes. (World Atlas, 2016).

Foi fundada a 25 de janeiro de 1576, pelo capitão Paulo Dias de Novais, inicialmente com o propósito de, segundo Curto e Gervais (2002), ser uma cidade portuária, a partir da qual os portugueses pudessem, usando oceano o Atlântico, moldar e sistematizar o comércio triangular de angolanos cativos, fator que se tornou viável através da colonização. Passados muitos anos, vimos que Luanda sempre absorveu essa dinâmica e movimentação em torno da incidência demográfica e multicultural.

Pensamos que os movimentos migratórios sempre foram um fator presente na dinâmica da cidade de Luanda, ao longo dos últimos séculos, quer fossem para receber

africanos cativos do interior de Angola, quer para receber europeus; fosse como cidade portuária, fosse uma cidade na iminência de crescer.

2.1 - Uma realidade sociocultural ímpar

Luanda, no sentido de província, é, em relação à sua extensão territorial, menor do que as demais províncias. O município de Luanda abrange hoje, desde 2011, os anteriores municípios de Ingombota, Kilamba Kiaxi, Maianga, Rangel, Samba e Sambizanga. Já a província, com o mesmo nome, comporta sete municípios: Belas, Cacuaco, Cazenga, Ícolo e Bengo, Luanda, Quissama e Viana.

A parte central de Luanda está dividida em duas grandes zonas, a Baixa de Luanda, que representa a parte histórica e cultural, com um enorme património e a Cidade Alta, de onde se pode ver parte da Baixa. A sul da cidade, desenvolvem-se uma nova urbanização, novos projetos de autoconstrução e construções habitacionais, condomínios fechados, projetos industriais, etc., tudo para reduzir o fluxo urbano presente no centro.

Se, por um lado, as zonas da Ingombota, da Maianga, do Makulusso e da Mutamba são as áreas da cidade onde podemos encontrar casas com uma arquitetura colonial, edifícios cujo valor histórico-cultural é bastante significativo, escolas que fazem parte da história da própria cidade, algumas famílias tradicionalmente pertencentes aos ambundos ou famílias luso-angolanas, igrejas que marcam a presença do catolicismo na história dos habitantes, centros culturais e desportivos; por outro, novos bairros foram surgindo com o passar dos anos mais afastados da grande urbe, em alternativa ao centro, com um ímpeto mais diversificado e até com alguma desorganização urbanística. A pobreza extrema, a possibilidade de se construir casas de acordo com as suas possibilidades, bairros de chapa, a criminalidade, mercados informais, doenças, escolas ou salas de aulas precárias fazem a nova realidade luandense fora do centro. Mas é certo que, com novos edifícios espelhados, vai-se fazendo também uma espécie de adenda na cidade antiga.

2.2 - Situação etnolinguística

Não sendo nossa pretensão elaborar um trabalho demasiadamente técnico, com números e dados estatísticos sobre Luanda, deixamos evidente que é necessário

entendermos alguns fatores que podem contribuir para o nosso estudo. Assim, tal como a imigração interna é um facto bastante recorrente, este movimento migratório de fora para Angola também tem vindo a crescer consideravelmente.

Se, em Angola, o Português é falado por mais da metade da população, ou seja, 71% dos habitantes de Angola fala a língua portuguesa, é claramente perceptível que Luanda, sendo uma província com pouco mais de $\frac{1}{4}$ da população de Angola, tem sob jurisdição uma parte considerável desse número de falantes. Sendo que existem diversas línguas nacionais e estrangeiras faladas em Luanda, o Português surge, muitas vezes, como ponto de interseção e o denominador comum entre pessoas cujas línguas maternas não são as mesmas nem, às vezes, próximas. Um exemplo disso é o facto da necessidade vital de se comunicarem em situações diárias os cidadãos chineses e congolese, malianos e vietnamitas, tchokwes e nganguelas, etc.

A Língua Portuguesa é a ponte por via da qual diversos falantes de outras línguas maternas assumem uma ligação entre si, desta feita ao ensino do Português cabem políticas e responsabilidades que devem ser ponderadas em situações de Língua Segunda e de Língua Estrangeira.

2.2.1 - Dados Censitários e sua relação causa-efeito

Segundo dados do INE, Instituto Nacional de Estatísticas de Angola (2014, p. 16), Angola regista um número de 586.480 imigrantes, dos quais, estamos certos, pelas características sociodemográficas e socioeconómicas de Luanda, uma parte bastante acentuada esteja a residir na capital de Angola.

Por exemplo, como se pode confirmar do INE (2014, p. 35), tirando Luanda, que tem uma densidade populacional de 368 pessoas por quilómetro quadrado, as províncias de Benguela e do Huambo possuem uma média muito inferior, com 70 e 59 pessoas por quilómetro quadrado, ou seja, Luanda tem particularidades que fazem deste território um espaço verdadeiramente multiétnico e multicultural.

Dito isto, se olharmos para alguns dados, percebemos que a capital do país tem sido o principal destino para a maioria dos imigrantes legais. É fácil entendermos estas razões, se virmos, mais uma vez, os dados do INE (2014, p. 62) e comprovarmos a seguinte realidade:

- Comércio ocupa uma taxa de 10%;

- Atividades administrativas e outros serviços de apoio ocupam uma taxa de 8%;
- Transporte e construção ocupam uma taxa de 7%;
- Armazenagem e comunicação ocupam uma taxa de 6%.

Dos 586.480 imigrantes legais, contabilizados em Angola pelo INE, a maior fração está em Luanda, certamente. Esta província apresenta a maior taxa de concentração populacional estrangeira com 40%, um pouco menos da metade vem da província da Lunda Norte com 18%, de Cabinda também com 18% e do Zaíre com 11%.

Depois do que descrevemos, um dado não menos importante e, talvez, para rematar, é a presença de comunidades étnicas:

- Comunidade cabo-verdiana;
- Comunidade chinesa;
- Comunidade congolesa;
- Comunidade muçulmana¹;
- Comunidade portuguesa e brasileira².

Neste âmbito é-nos importante frisar a relação existente entre a Língua Portuguesa e as demais línguas faladas na capital de Angola. Que relação existe? Quem são e onde estão as minorias étnicas visadas pelo nosso estudo? Ora, o tópico que se segue poderá responder a estas questões.

3 - Alguns bairros: tipificação

Não seria, pois, um exagero, se tentássemos introduzir o conceito de etnicidade a partir do nome **etnologia**. Segundo o dicionário da Porto Editora (Edição 2016) **etnologia** é um termo que vem do grego *éthnos*- «povo» + *-lógos* «estudo» + *-ia*,

1 Dir-se-ia que os muçulmanos não formam uma comunidade, visto que o muçulmano é quem se converte ao islamismo e não necessariamente uma nacionalidade ou etnia, porém, em Luanda, talvez o islamismo esteja na base da explicação particular: o facto de cidadãos de várias nacionalidades (Guiné Conacry, Mali, Sudão, Togo, República Centro Africana, Líbano, Líbia, etc) partilharem a mesma mesquita e a mesma religião, confere-lhes alguma confiança para trabalharem juntos, partilharem as mesmas amizades e afinidades e frequentarem os mesmos espaços.

2 Geralmente as comunidades portuguesas e brasileiras não têm muita relevância, visto que partilham os mesmos espaços, as mesmas amizades, os mesmos objetivos que a maioria dos angolanos, logo não se coloca a questão de comunidades isoladas ou minorias.

significando “estudo dos povos integrados no contexto dos seus agrupamentos naturalmente constituídos: a linguística, a antropologia, o folclore”. No entanto, Gallisson e Coste (1983) definem-na como disciplina que tem por objeto o estudo teórico e interpretativo dos grupos humanos e da cultura a que estes pertencem, sendo que a etnologia procura, mercê dos factos descritos pela etnografia, deduzir e experimentar determinadas leis e modelos. Com isto, a etnolinguística marca aqui um espaço importante na medida em que tentará estabelecer, comparar e relacionar factos linguísticos em função do espaço, tempo e meio sociocultural, para isso, é preciso compreender Luanda, ou seja, os bairros e o todo o plano urbanístico que a envolve.

Um bairro étnico ou *ethnic enclave* é um espaço habitacional comunitário, dentro de um centro urbano, sobretudo dentro de uma cidade, onde a maior parte da população é de proveniência estrangeira (não com o sentido somente de natural de outro país). Entretanto, Portes (1983, pp. 290-291), um dos primeiros teóricos a estudar a problemática dos imigrantes, das minorias étnicas e dos bairros étnicos, numa perspectiva sociológica norte-americana define bairro étnico como “immigrant groups which concentrate in a distinct spatial location and organize a variety of enterprises serving their own ethnic market and/or the general population”.

Em Luanda, alguns bairros têm nomes gentílicos, porque foram concebidos por motivações étnicas na altura em que surgiram. Geralmente tem sido apontada como razão primeira dos nomes de alguns bairros o facto de os primeiros moradores, os fundadores, estarem associados a certas origens étnicas. Como exemplo, a heterogeneidade dos bairros de Luanda, algumas vezes, remete-nos para razões culturais, sociais, históricas e étnicas. Em nosso entender, em Luanda, essencialmente, temos alguns tipos de bairros ou zonas.

3.1.1. Bairros étnicos

Se os bairros étnicos são zonas com nomes motivados pela origem étnica dos seus fundadores, tem sido recorrente alguns bairros não terem um nome étnico nem denotarem etnicidade na nomenclatura, mas estão concomitantemente ligados às minorias étnicas em Luanda. Geralmente, esses bairros tornaram-se mais populosos depois da independência, ou seja, nas décadas de 80, 90 e na primeira década de 2000,

además, este processo continua. Hoje, vão surgindo novos bairros, à medida que se alarga o casco urbano de Luanda. Ei-los:

- a) Bairro Uíge - que remete para a província ou cidade do Uíge.
- b) Os Kwanzas - que tanto pode remeter para as províncias do Kwanza Sul e do Kwanza Norte como para a moeda nacional.
- c) Bairro Huambo – que remete para a província ou cidade do Huambo.
- d) Bairro Bié - que remete para a província do Bié.
- e) Bairro Malanjinho³- remetendo para a província ou cidade de Malanje.
- f) Bairro Palanca – onde a maioria dos residentes é originária, essencialmente, da República Democrática do Congo, embora o nome faça referência à Palanca, um símbolo de Angola.
- g) Mártires do Kifangondo – onde tem crescido, diariamente, o número de oeste-africanos e centro-africanos, com muitos muçulmanos. Este bairro deixou de ter a matriz histórica e passou a ter designadamente um ónus multicultural muito representativo da cultura muçulmana, dado o poder económico e a influência que os islamitas exercem.

De todas as maneiras, devemos admitir a possibilidade de existirem, em Luanda, algumas particularidades na conceção da natureza dos bairros, como a seguir referimos.

3.1.2 - Bairros históricos

Os bairros históricos remetem-nos imediatamente para as datas e os factos históricos que têm a ver com a luta anticolonial e a guerra civil por que passou Angola. Igualmente, muitos deles têm nomes de personagens históricas ou de ex-guerrilheiros.

- a) Bairro dos Mártires do Kifangondo
- b) Bairro do Kifangondo
- c) Bairro Comandante Valódia
- d) Bairro Ngola Kiluanje

3 O bairro Malanjinho é um dos bairros com grandes problemas de segurança, saúde e educação, por isso, o governo local não tem medido esforço para acudir à situação dos moradores.

- e) Bairro Hoji Ya Henda
- f) Avenida dos Combatentes

3.1.3 - Bairros tradicionais

Independentemente de terem, na sua formação, também motivações históricas, entendemos por bairros tradicionais os bairros fundados ou surgidos na era colonial e que têm uma matriz étnica ligada aos ambundos, os descendentes dos reinos do Ndongo e da Matamba. São bairros que representam a cultura antiga dos luandas, com os seus valores tradicionais ligados à ancestralidade. São-no também os bairros cujos estatutos estejam relacionados com as elites coloniais, aos combatentes na luta pela independência de Angola. Alguns exemplos:

- a) Ilha de Luanda
- b) Bairro Operário
- c) Bairro do Alvalade
- d) Makulusso
- e) Marçal
- f) Mutamba
- g) Marginal de Luanda
- h) Miramar
- i) Prenda
- j) Cassenda

3.1.4 - Bairros novos

São bairros ou zonas cujo surgimento demarca um novo facto social que é o de reestruturação ou de uma realidade diferente da de Luanda nos anos 90. Alguns deles são:

- a) Zangos I, II, III, IV e V, que são bairros que, resultando de um projeto governamental, se destinam às populações que viviam em condições inadequadas noutras zonas de Luanda;
- b) Centralidade do Kilamba (vulgo cidade do Kilamba);
- c) Condomínios fechados, que são incontáveis;

- d) Vila Chinesa;
- e) Quifica;
- f) Patriota

3.2 - Um ambiente plurilinguístico

Todavia, a maioria dos bairros surgidos antes da independência se foram fraccionando e, destes, foram e vão surgindo novos nomes e novos bairros, o que é uma dinâmica particular da província de Luanda. De facto, a muitos outros bairros não se lhes pode atribuir uma característica cultural específica, visto que, independentemente dos fatores que já mencionámos, os habitantes de Luanda possuem ainda alguma homogeneidade no modo de vida.

Luanda é uma província que, embora muitas vezes se confunda com a cidade de Luanda, parece homogénea em alguns casos, mas heterogénea noutros. Neste intervalo, surgem as outras línguas que coexistem com a Portuguesa num espaço demarcado por diversas culturas e todas muito próximas umas das outras. Por isso, fazemos aqui uma ligação entre as línguas estrangeiras e nacionais faladas na capital e o Português.

4 - Luanda, a Língua Portuguesa e outras línguas

Relacionando o que já foi dito nos pontos anteriores, podemos aferir que, em Luanda, seja nas zonas urbanas, seja nas zonas periféricas as comunidades étnicas (que formam as minorias étnicas) PLNM, Português Língua Não Materna, continuam a falar as línguas nativas, as das suas origens. Cada grupo possui características linguísticas e culturais muito próprias e usam-nas estabelecendo uma ligação ao Português em sede própria (em casa, com os parentes ou com pessoas da mesma etnia). Assim, em Luanda fala-se, principalmente:

- **O Kimbundo** – naturalmente falado pelos ambundos e por alguns naturais da província do Kwanza Sul (que não são efetivamente ambundos);

- **O Umbundo** – falado pelos naturais e descendentes da grande parte do Sul de Angola, pelos ovimbundos;

- **O Kikongo** – falado pelos naturais e descendentes do reino do Congo, ou seja, os do Uíge, Zaire, e os dialetos do Kikongo falados na província de Cabinda;

- ***O Lingala*** – falado pelos naturais, parentes, amigos e descendentes do Congo Democrático, o Lingala é falado também por muitos angolanos sem ligação geracional com o Congo;

- ***O Cókwe*** – falado pelos naturais e descendentes da maior parte da região Leste de Angola;

- ***O Chiluba*** – falado pelos naturais e descendentes dos balubas do Congo e do Leste de Angola;

- ***O Nyanheka*** – falado por alguns naturais e descendentes das províncias da Huíla, Cunene e Namibe;

- ***O Mandarin*** – o mandarim e outras línguas e dialectos da China são inquestionavelmente línguas em crescimento em Luanda, embora falado geralmente pelos nativos;

- ***O Espanhol*** – em Luanda, os cubanos são os falantes mais representativos da língua espanhola; embora haja outras minorias, os cubanos, devido à ligação histórica e cultural com Angola, são uma das principais razões por que os angolanos falam e aprendem o Espanhol, sem descurar que os cubanos desempenham várias funções profissionais;

- ***O Francês*** – a Alliance Française em Luanda é uma instituição que não só se destina a ensinar e a promover a língua e a cultura francesa há vários anos, mas também ter intervindo bastante na promoção, divulgação e incentivo à cultura e às artes de Angola, além de que o Francês é falado, em grande parte, pelos congoleses, por alguns angolanos, pelos africanos cujos países de origem o têm como língua oficial. Em Angola, o Francês foi e ainda é uma língua estrangeira de ensino, geralmente, depois do Inglês.

- ***O Inglês*** – é incondicionalmente uma língua de cariz mundial, logo, sendo Luanda uma província sobre a qual se colocam muitas expectativas do ponto de vista de desenvolvimento, a vários níveis, o Inglês é um forte aliado para este desenvolvimento.

- Várias línguas nacionais de outros países africanos;

- Vários idiomas com comunidades, embora pequenas, representadas ao nível da diplomacia, dos negócios, do desporto, das artes, etc.

A Língua Portuguesa é a principal língua em Luanda, dado que, sob vários ângulos, o Português não só desempenha uma função de elo entre falantes do PLNM e PLM (portanto, algumas vezes como língua franca) como define didática, política, social e culturalmente a afirmação de uma nova identidade entre os habitantes e/ou os

naturais de Luanda. Portanto, o Português, à semelhança de outras províncias, está num sistema de coabitação linguística (com inúmeras línguas nacionais e internacionais) na capital do país.

Por sua vez, para reforçar a ideia apresentada acima, segundo a qual a LP é, em Luanda, Língua Materna para a maioria da população nativa, vale afirmar também que, segundo Filipe (2012), num estudo com 50 estudantes da Faculdade de Ciências Sociais de Luanda, 36 (72%) estudantes tinham o Português como LM e apenas 14 estudantes (18%) o tinham como L2.

O êxodo mostra manifestamente uma dinâmica multicultural e multiétnica em Luanda, onde a Língua Portuguesa vem crescendo no número de falantes, tanto como LM tanto como L2-LE.

Entendemos que os aspectos que introduzimos sobre Luanda são indeclináveis para que, em seguida, façamos uma abordagem mais à luz dos conceitos à volta do interculturalismo e do multiculturalismo, da interculturalidade e da multiculturalidade.

Com efeito, tendo compreendido as dinâmicas desta, sob várias perspetivas, cabe-nos identificar que mecanismos linguísticos estão presentes na construção da identidade linguística luandense, nomeadamente por meio de empréstimos e de portuguesismos que caracterizam o Português falado em Luanda.

4.1 - Portuguesismos nas línguas bantu

Martins (1958, pp. 142-143) destaca muitos vocábulos que, pelo contacto social, sofreram uma alteração fonética, ou seja, que foram adaptados pelos falantes do reino do Congo: yulamento (juramento); dõtôlo (médico); quinina (quinino); sinala (ensinar); somála (somar); lívulo (livro); létela (letra); mputugale (Portugal) e mputulukeezo/mputulukezi/putulukéeso e mputulukeza (português e portuguesa).

É mais que evidente que algumas línguas africanas faladas em Angola, tal como o Kimbundo, quer sejam do grupo bantu, quer sejam de outros grupos, inevitavelmente, desde o século XV, mantiveram com a Língua Portuguesa contactos por meio dos quais, hoje, na história moderna de Angola, estão presentes inúmeros vocábulos de origem portuguesa. Porventura, neste âmbito dos empréstimos lexicais, também ocorrerá entre o Francês e algumas línguas africanas nos países onde se fala o Francês (galicismos) como língua oficial, também o será com o Inglês (anglicismos), na condição de língua oficial e outras línguas africanas.

Martins (1958) afirma ainda que logo depois do estabelecimento do contacto, iniciou-se um processo longo e firme de influência recíproca entre as duas culturas, embora fosse a cultura portuguesa a mais preponderante no tal processo.

Se, portanto, numa língua africana era ou é difícil atribuir um nome através destas, a uma coisa, a um facto ou fenómeno, o normal e adequado era ou é atribuir o nome pelo qual se teve o primeiro contacto. Por exemplo, é completamente aceitável que a terminologia “computador” seja tomada de empréstimo do inglês, apesar de, algumas vezes, haver uma corruptela no domínio da fonética e até da grafia, aproximando assim a palavra estrangeira das propriedades linguísticas da língua de destino.

Aliás, Chicuna (2014) afirma ainda haver registos de portuguesismos integrados nas línguas bantu de Angola, de Moçambique, da República do Congo e da República Democrática do Congo. Portanto, é muito difícil haver uma língua em Angola alguma influência ou presença de vocábulos de origem portuguesa, por pequenas que sejam. É um facto irrecusável e isto tanto ocorre no interior do país como ocorre em Luanda, aliás, mais ocorre em Luanda dado que as línguas africanas aí faladas estão mais expostas a essa influência inevitável e natural resultante do contacto linguístico.

Chicuna (2014, p. 80) afirma que “em contacto com os povos da África, a Língua Portuguesa forneceu muitas unidades lexicais às línguas autótones”, logo, é inegável que hoje tenhamos os seguintes exemplos de portuguesismos bastante pragmáticos:

- Em Lingala **ananás** é ananasi, **açúcar** é sukali e **arroz** é lôso.
- Em Kiyombe e Kimbundo **carro** é dikalu, em Kicongo **carro** é ikalu.
- Em Umbundo **pão** é ombolo, em Nganguela **bolo** é mbolo.

Se, por um lado, é inquestionável a presença de portuguesismos nas línguas bantu, por outro, verifica-se a presença de bantuísmos e angolanismos no Português falado em Luanda (em Angola, de uma forma geral). Foi e é um processo que obedece à ordem natural das coisas, portanto os bantuísmos e os angolanismos fazem parte do matiz cultural que vem ganhando o PFL, isto é, o Português Falado em Luanda.

Nos últimos anos, com o advento da independência, a língua de referência e de apoio do Kimbundo tem sido o Português, ao qual recorre sempre que o seu vocabulário, mais incompleto, apresenta lacunas. Aliás, é-o com várias outras línguas, quer sejam bantu, germânicas, latinas, quer sejam sino-tibetanas no espaço de Luanda metrópole. O Kimbundo da cidade, por ter necessidade de mais vocábulos, tem vindo a fundir-se, embora de forma tácita, com o Português falado localmente, importando variadíssimos vocábulos. Em Kimbundo não há a conjunção integrante “se”, por esta razão, se socorre do Português ao nível da sintaxe, como já dissemos. Por exemplo:

Kalakala, se uandala kukala mutu - estuda, *se* queres ser pessoa! Lumingu (domingo), sapalo (sábado), ngeleja (igreja), dikalu (carro, camião) e xicola (escola).

Está à vista, portanto, a influência da LP em algumas línguas do grupo bantu faladas em Angola, sobretudo no Kimbundo, e só assim compreenderíamos os fundamentos na proximidade entre as línguas que resultam nas interferências e influências linguísticas no PFL.

4.2 - Interferências e influências linguísticas

Gallisson e Coste (1983: 414) afirmam que em didática das línguas interferências são “dificuldades encontradas pelo aluno e erros que comete em línguas estrangeiras, devido à influência da sua língua materna e outra língua estrangeira anteriormente estudada”. No entanto, estas interferências resultam, segundo a tese dos autores, no facto de estarem sujeitas a um sistema fonológico novo, ao que chamam de interferências

fonológicas ou fonéticas. Daí que possam afetar os diferentes níveis de organização da linguagem; podem afetar as marcas gramaticais (a morfologia, a estrutura do enunciado, a ordem das palavras); podem provocar a escolha de palavras impróprias resultantes de deficientes analogias semânticas, ao qual chamam de interferências lexicais; enfim, podem descobrir interferências de civilizações ou interferências culturais.

Já a influência, que não tem um carácter pejorativo, decorre de uma situação de contacto entre línguas, desta feita, “a influência da língua portuguesa no quicongo começou a fazer-se sentir logo no final do século XV, não só através dos descobridores e dos missionários como ainda, se bem que em pequena escala, dos próprios indígenas que para Portugal vieram com Diogo Cão no regresso da sua primeira viagem”. (Martins: 1958, p. 123).

Então, de forma incisiva, cabe-nos o dever de enquadrarmos, em nosso entender, os conceitos que subjazem às interferências e, ou, às influências linguísticas na realidade luandense e até angolana, de uma forma geral.

As interferências linguísticas uma vez que se está em presença da ocorrência de propriedades de uma língua na outra, causam desvios perceptíveis no âmbito da pronúncia ou da realização fonética, do vocabulário, da estruturação de frases, bem como nos planos idiomático e cultural. Com isto, acaba por haver, através das interferências, marcas dialetais quer as reconheçamos imediatamente, quer não, pois, segundo Mingas (2000), sendo quase a totalidade dos angolanos analfabeta, verificou-se uma tendência grande para adaptar as estruturas das línguas bantu ao português, criando uma convergência linguística nas interações idiomáticas que constitui a base do fenómeno de interferência.

As influências linguísticas embora a posição das línguas do grupo bantu, através do número de falantes, como factor de unidade nacional, possa parecer de substrato num futuro distante ou não, é considerável. Por isso mesmo, deve destacar-se a influência entre a Língua Portuguesa e as demais línguas do grupo bantu por meio do adstrato ao nível do léxico, da fonética e da própria sintaxe, pois as línguas do grupo bantu faladas no interior do país influenciam o Português falado nas zonas metropolitanas. Com o Português ocorre a mesma ligação. Portanto, o Kimbundo, como adstrato, influencia o Português falado na região de Luanda, Bengo e Malanje. O contacto linguístico é inevitável, isto acaba por permitir que uma língua influencie a outra ao nível do léxico, da fonética, da sintaxe, etc.

Como já afirmámos, o Português falado em Luanda possui algumas características que resultam do contacto linguístico com outras línguas nacionais e o mais relevante são os empréstimos das línguas nacionais, em concreto das línguas do grupo bantu, num processo inverso, mas de semelhante valor cultural com o Kimbundo, o Umbundo, o Kicongo e o Cókwe, essencialmente. É uma constante, portanto, que no Português falado em Luanda, se leia, oiça ou diga:

- Camba/kamba como amigo;
- Muamba como tempero ou prato típico cujos ingredientes são a galinha, o óleo de palma, quiabos, jindungo, cebola, abóbora e alho;
- Muxima significando um ato de bondade ou amor, que na sua aceção mais poética significa “coração”. Só a título de exemplo, podemos ler, ouvir, escrever os vocábulos (ou bantuísmos) abaixo, em muitos contextos, formais e informais, no dia-a-dia dos cidadãos que utilizam a Língua Portuguesa para comunicar:

Mussequê:	Kimbundo	Bairro suburbano	Quimbundismo
Kupapata	Umbundo	Mototaxista	Umbundismo
Muata:	Cókwe	Pessoa mais velha; pessoa de autoridade.	Tchokuísmo
Kambuta	Kimbundo	Pessoa de estatura inferior ao normal.	Quimbundismo

Tabela 1 - Alguns bantuísmos no Português falado em Angola.

Hoje, as culturas dos países falantes do Português influenciam-se mutuamente, logo, observamos maior interculturalismo devido às ligações à internet. Como diz Altuna (2006: 17) “as culturas devem tornar-se cada vez mais humanas, múltiplas através dos tempos, criativas, dinâmicas, e devem acompanhar as vicissitudes dos grupos sociais, que não podem permanecer imóveis”. E nesta senda, no próximo capítulo, procuraremos comparar alguns estudos desenvolvidos no âmbito das teorias de interculturalismo e multiculturalismo enquadrados nas realidades etnolinguística e cultural de Luanda.

5 - O Português falado em Luanda

Para Mingas (2002: 47) “o que se fala actualmente em Angola é uma variante balbuciante do Português de Portugal”, não obstante a este facto, que nos parece inquestionável, Angola vai adquirindo, com o passar dos anos, marcas que caracterizam uma variante enquadrada em diferenças fonéticas, sintáticas e até semânticas.

Por sua vez, o PFL tem uma dinâmica diferente do falado nas restantes províncias, ademais, é este o que mais influencia as variantes do Português falado no interior. Em consequência da presença de muitas outras línguas (africanas, nacionais, sino-tibetanas e latinas) faladas na capital de Angola, Luanda ganha um matiz linguístico diferente dos demais pontos do país.

Dito isto, seria importante se a Língua Portuguesa, em sede do VOC (Vocabulário Ortográfico Comum) assumisse um carácter inclusivo, multicultural e assertivo no âmbito de uma língua transcontinental falada em 4 continentes. Portanto, reiterámos a ideia de Altuna (*ibidem*) segundo a qual as culturas devem ser cada vez mais humanas e múltiplas, mais criativas e dinâmicas, devem acompanhar as vicissitudes dos povos, pois nada permanece imutável.

Assim sendo, e por falar em culturas (nas quais os homens estão imersos, por via da língua e de outras manifestações do plano tradicional), no capítulo seguinte abordaremos questões inerentes à componente sociolinguística e etnolinguística, sempre tendo como elementos fundamentais “o falante e a língua”.

CAPÍTULO 2- ABORDAGEM SÓCIO E ETNOLINGÜÍSTICA

Neste segundo capítulo, procuraremos enquadrar alguns conceitos e algumas teorias considerando o enquadramento espacial da província de Luanda. Também buscaremos entender algumas circunstâncias linguísticas, sociais, culturais, algumas razões e explicações estabelecendo uma relação teoria-realidade.

1 - Enquadramento sociolinguístico e etnolinguístico: conceitos

Com efeito, a Sociolinguística tem uma função extraordinariamente relevante na atuação das diretrizes da Língua Portuguesa, no caso de Luanda, dada as características etnolinguísticas já citadas no capítulo anterior.

Segundo o enquadramento dos autores Gallisson e Coste (1983: 681), o estatuto social do emissor em relação às suas performances e desempenhos linguísticos; os tipos e níveis de discurso empregues segundo as classes sociais e a atitude dos sujeitos falantes, face aos próprios enunciados, cabem a determinados estudos. São esses estudos que nos remetem imediatamente para o domínio da Sociolinguística. Como podemos imaginar, as línguas evoluem, observamos um seguimento, fundem-se, fraccionam-se, mas morrem se ninguém as usar, daí a necessidade de se preservar as outras línguas faladas em Luanda, mesmo que a Língua Portuguesa seja utilizada como ponte, aliás, entendemos que “the evolution of languages in the sense just sketched is patently not biological, but socio-cultural”. (Hurford, 2003: 173).

Angola e particularmente Luanda têm uma realidade etnolinguística em que, segundo Zau (2002) cada grupo etnolinguístico é caracterizado por um conjunto de valores, mas também se identificam semelhanças entre os diferentes grupos, tanto no âmbito social e político, tanto na identificação de idiomas com a mesma origem.

Decerto, se as línguas faladas em Luanda são entidades socioculturais, então elas são mantidas e transmitidas por atos comunicativos, quer seja pela escrita, quer pela fala. Estão sempre inseridas num ambiente interativo e num espaço de partilha de saberes, no centro ou nas zonas periféricas. Se muitas línguas faladas em Luanda constituem o matiz identitário de certos povos e da sua cultura, é verdade que qualquer grupo etnolinguístico residente na cidade tem necessidades que só as vai satisfazer

utilizando uma língua como ponte, e esta língua é o Português. As línguas precisam de interação e intercâmbio, isto facilita a relação intercultural entre os seus falantes, e em Luanda é mais que um facto indesmentível. É este o meio pelo qual as línguas se envolvem como defende Hurford (*ibidem*) “languages are maintained and transmitted by acts of speaking and writing; and this also the means by which languages involve”. Neste sentido, a abordagem Sociolinguística é necessária para entender a relação entre a sociedade, a língua e o homem.

Considerando que a Língua Portuguesa e a sociedade luandense em que esta se insere são os objetos de estudo da Sociolinguística, Gallisson e Coste (1983:681) abordam-na como uma “disciplina de obediência linguística, cujo objetivo seria, segundo W. Bright (s/d), evidenciar o carácter sistemático da co-variação das estruturas linguísticas e sociais e eventualmente estabelecer uma relação de causa efeito”.

Todavia, para alcançarmos as aplicações destes conceitos sobre a realidade de Luanda, como é óbvio, devemos buscar maior entendimento do conceito da Sociolinguística e ver, afinal, que papel desempenha a Etnolinguística, face à abordagem da Sociolinguística.

Pottier, citado por Gallisson e Coste (1983) defende que a Etnolinguística é o estudo da mensagem linguística em ligação com o conjunto das circunstâncias da comunicação. Todavia distingue-se da Sociolinguística na medida em que esta (a Etnolinguística) só faz intervir algumas variantes sociais. Entendemos nós, portanto, que, embora seja difícil distinguir uma da outra, à Etnolinguística cabe o estudo das relações entre a língua e a cultura, enquanto à Sociolinguística, como referimos acima, num processo interdisciplinar, o estudo da língua como fenómeno social estabelece uma relação entre a língua e a sociedade.

Mas esta discussão está longe de terminar entre os linguistas e, provamo-la, por exemplo, com os argumentos do autor Gomes:

Demonstrando o carácter eminentemente social do fenómeno linguagem, afirmada a presença do social, do sociocultural e do sociológico no linguístico, parece assim definido o objecto de uma «nova» ciência (?) nascida de uma certa interdisciplinaridade, de tal modo que não há unanimidade sobre o nome dessa ciência. (Gomes, 1979: 89).

Por fim, embora haja diversas contradições entre etnolinguistas e sociolinguistas, à volta da delimitação entre um conceito e outro, percebemos que são duas disciplinas muito próximas, interdisciplinares, cujos objetos de estudo e resultados se confundem

pelo fator «homem-língua-sociedade», mas que são diferentes na essência, tal como já referimos anteriormente. Queremos dizer que estas duas disciplinas, através das suas abordagens, também dão lugar, a partir do prisma cultural/linguístico e da cidade de Luanda, a dois grandes vetores dentro da sociedade luandense: o interculturalismo e o multiculturalismo. E são, no fundo, fulcrais no nosso trabalho.

2 - Noção de cultura

Importa-nos realçar que, embora estejamos a discorrer uma análise do conceito de “cultura”, o nosso foco vai desencadear-se simplesmente na perspetiva das culturas e das línguas dos falantes do Português em Luanda. Da mesma maneira que se quisermos entender os vários conceitos que definem os vocábulos “Interculturalismo e Multiculturalismo”, talvez seja igualmente relevante percebermos de forma dissecada o conceito de “cultura”.

Bem, o termo “cultura” tem sido algumas vezes aplicado com sentidos não consensuais e que, por isso mesmo, tem gerado algumas controvérsias.

Antes de apresentarmos quaisquer abordagens no âmbito da interculturalidade e da multiculturalidade, vale enfatizar a importância e a interpretação que se faz sobre o termo “cultura”.

No entanto, o termo “cultura”, hoje, representa, na sua aceção mais sofisticada e, se quisermos, refinada, um conjunto de manifestações humanas artísticas ou a prática de certas atividades que possam formar um padrão de costumes de um determinado grupo social. É normal que enquadremos o nosso enfoque na cultura de Luanda, sobretudo numa cultura linguística. Contudo, por volta do século XVI, o conceito de cultura parece-nos um pouco obsoleto, pois, segundo o Dicionário Oxford (2017), «cultura» “in late Middle English the sense was ‘cultivation of the soil’ and from this (early 16th century), arose ‘cultivation (of the mind, faculties, or manners)’”, ou seja, o termo era originalmente usado no sentido de “cultivo do solo” e, a partir desta aceção, inícios do século XVI, surgiu a aceção de cultivar a mente, as faculdades mentais e/ou maneiras de ser/estar.

Para Briggs (1992:3), igualmente, “the concept of culture has an agricultural origin: it first referred to the tending or “cultivation” of crops”. Mas uma outra

abordagem justifica um horizonte mais artístico e atual. Segundo o Dicionário de Didáctica das Línguas, na visão de Gallisson e Coste (*ibidem*), cultura é o “estado de um espírito que tenha sido enriquecido por conhecimentos variados e amplos” ou então, ato contínuo, para Petit Robert, citado por Gallisson e Coste (1983:174) cultura é um “conjunto de aspectos intelectuais de uma civilização”.

As culturas, longe de serem homogêneas, podem estar propensas a alterações ou terem matizes um pouco próximos uns dos outros. Tal como nos sugere Lévi-Strauss (1952), a cultura, dentro de qualquer sociedade, pode ser observada a partir de três prismas ou categorias: as que são suas contemporâneas, mas que se encontram situadas num outro lugar do mundo; as que se manifestaram aproximadamente no mesmo lugar, mas que a precederam no tempo, e, por fim, as que existiram num tempo anterior ao seu e num lugar diferente daquele em que esta se situa.

2.1 - Interculturalismo e Multiculturalismo: definições, conceitos e antíteses

Neste ponto, é essencial identificar os conceitos dos termos: cultura, interculturalismo e multiculturalismo. A interculturalidade ocorre quando duas ou mais culturas entram em contacto, por meio, como é natural, dos seus intervenientes. Os seus intervenientes interagem uns com os outros. De outra forma, ocorre também quando há respeito e troca de saberes entre as culturas expostas, a convivência e a conveniência podem propiciar, quando devidamente aplicadas, um respeito salutar pela diversidade, pelo interesse pelo que é do outro.

Por sua vez, podemos entender que a multiculturalidade resulta, seguramente, da coexistência de mais de duas culturas num espaço partilhado e de intercâmbio, ou seja, numa cidade como Luanda, com mais de 6 milhões de habitantes, pode ser contranatura não coexistirem algumas ou muitas culturas. Para Barrett (2013:16) “the term ‘multiculturalism’ and its associated adjective ‘multiculturalist’ have acquired multiple meanings in everyday speech”, ou seja, além de adquirir diversos significados empregues diariamente por oradores e estudiosos, admite-se a presença, em qualquer uma das implicações, de vários elementos culturais como: língua(s), música, dança, outras expressões artísticas, hábitos alimentares, componentes religiosas ou outras crenças, mitos e outros costumes diários. Segundo Hall (2003), multicultural é um termo qualificativo, porquanto descreve as características sociais e os problemas de

governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo que retêm algo de sua identidade "original". Por sua vez, o termo multiculturalismo remete-nos apenas para o substantivo.

Desta forma, se houver pluralidade de culturas, haverá multiculturalismo. Vale-nos também lembrar de que o Multiculturalismo nem sempre implica Interculturalismo, ou seja, cidadãos pertencentes a várias etnias podem frequentar o mesmo mercado, restaurante ou cinema, mas não interagirem: assim estaríamos apenas diante de um facto resultante da multiculturalidade. A convivência, a interação, a troca e o respeito é que desencadeiam o interculturalismo. Mas essa abordagem abre uma terceira perspetiva, ainda sob o prisma «cultura», onde, segundo Álvares (s/d), o transculturalismo resultaria de uma confluência entre os distintos elementos culturais presentes numa comunidade ou sociedade.

De facto, o transculturalismo distancia-se do multiculturalismo e do interculturalismo na medida em que estes identificam os limites dos elementos culturais e estabelecem as fronteiras de reconhecimento correspondentes a cada uma das culturas, enquanto o transculturalismo salienta a fluidez desses elementos. Com efeito, claro está, o transculturalismo assenta-se na coabitação cultural. A abordagem transculturalista ou de transculturalidade é atual e, por isso mesmo, como defende Lewis (2002) “transculturalism is distinguished, in particular, by its emphasis on the problematics of contemporary culture, most particularly in terms of relationships, meaning-making, and power formation”. Lewis (2002) afirma ainda que “equally, though, transculturalism seeks to illuminate the ways in which social groups interact and experience tension” ou seja, o transculturalismo procura esclarecer as formas pelas quais os grupos sociais interagem e experimentam tensões.

Contudo, os conceitos à volta do Interculturalismo e do Multiculturalismo, embora não pareçam motivos de algumas controvérsias entre alguns teóricos e pesquisadores, estão longe de reunir consenso quanto aos conceitos que se lhes atribuem, porque “the nature of the relationship between these two approaches has been a matter of some debate in recent years” Barrett (*ibidem*).

Segundo Barrett, existem algumas controvérsias acerca dos dois conceitos. Citados por Barret (*ibidem*), «Meer and Modood (2012) argue that interculturalism is not distinct from multiculturalism – instead, it simply re-emphasises some of the key elements that are already contained within contemporary multiculturalism»; para estes, o interculturalismo

não é diferente do multiculturalismo, muito pelo contrário, o primeiro apenas enfatiza alguns dos elementos-chave já contidos no segundo.

Não obstante a atual problemática à volta do multiculturalismo, em sede de debates académicos e das ideias políticas e apesar de o multiculturalismo se cingir aos aspectos integradores e inclusivos, é importante realçarmos que nem sempre esta visão é entendida da mesma forma. Muitas abordagens foram e têm sido feitas com um pendor pouco enquadrado às vantagens que possa haver sob o prisma “multiculturalidade”. Com isso, algumas reações completamente antagónicas aos anseios da multiculturalidade são apontadas por Barrett:

That multiculturalism encourages members of different cultures to live separately in parallel communities that have only minimal contact and interaction with one another, generating mutual ignorance and mistrust; that multiculturalism weakens collective identities and common values, and undermines national identity and loyalty to the country; that multiculturalism supports and encourages minority cultural practices that are morally unacceptable (such as female circumcision, forced marriage, and the subordination of women); that multiculturalism encourages disaffected minority youth to engage in civil disturbances and riots; that multiculturalism encourages Muslim youth to embrace religious fundamentalism, extremism and terrorism. (Barrett, 2013: 22).

Ademais, para Barrett (2013), embora seja difícil de se admitir que em algumas sociedades ou comunidades mais conservadoras e protecionistas as pessoas receiem que a multiculturalidade incentive os membros de diferentes culturas a viverem separadamente em comunidades paralelas que têm apenas um mínimo de contacto e interação, gerando ignorância mútua e desconfiança; que o multiculturalismo enfraqueça as identidades coletivas e os valores comuns ou coloquem em causa a identidade nacional, a lealdade ao país; que a multiculturalidade apoie e incentive práticas culturais minoritárias que não são moralmente aceitáveis (como circuncisão feminina, casamento forçado e a subordinação das mulheres); que a multiculturalidade encoraje os jovens das minorias insatisfeitos a perturbações e motins; que a multiculturalidade encoraje os jovens muçulmanos a abraçarem o fundamentalismo religioso, o extremismo e o terrorismo; que o multiculturalismo institucionalize as diferenças culturais com base em comunidades monolíticas estáticas; que o multiculturalismo impeça o debate honesto sobre os problemas sociais através de uma

política correta que marca qualquer crítica do multiculturalismo como "racista" e que negue a existência de problemas sociais ligados à imigração, à raça e à etnia; o multiculturalismo resulta do fenómeno «globalização» e, como tudo, deve acarretar vantagens e desvantagens, dependendo da leitura que cada um fizer.

De todas as maneiras, temos a crença de que o Multiculturalismo em Luanda assenta na diversidade cultural que há na província e esta é salutar em pleno século XXI e ainda mais na conjuntura da globalização. Dito isto, Luanda é um território inserido numa conjuntura atual e globalista. Desse modo, uma abordagem centrada no Multiculturalismo e no Interculturalismo leva-nos a perceber a cultura como parte essencial da vida dos cidadãos residentes em Luanda. Assim, entendemos que, com vantagens ou sem elas, o interesse que temos quanto à problemática da «diversidade cultural» vem encetar uma outra discussão, pois numa sociedade onde esses aspectos (multiculturais e interculturais) não estejam minimamente resolvidos, desencadeiam-se novas situações como: o preconceito linguístico, o etnocentrismo, a exclusão social e linguística.

3 - O Preconceito Linguístico

Ainda sobre a perspectiva do tema central da nossa dissertação “Interculturalismo como fator de aprendizagem do Português como Língua Segunda-Língua Estrangeira”, surge a seguinte questão: em que medida o tema “preconceito linguístico” serviria para fundamentar uma abordagem à luz da interculturalidade?

No fundo, em qualquer inibição que o aprendente encontrar na língua alvo⁴, o processo de aquisição pode retardar ou ficar comprometido. Gouveia, Corte-Real, & Pinto (2013: 164) afirmam ainda que “o sucesso escolar depende, em muito, das competências dos alunos em línguas”. Portanto, ao entrarem para a escola, podem encontrar-se em situação de desvantagem na medida em que as suas competências não correspondam às expectativas e, sobretudo, quando a sua língua de origem não é a língua da escola.

4 Segundo R. Galisson e D. Coste (1983:38) a língua alvo é considerada a língua de chegada, aquela na qual se tem interesse.

3.1 - Preconceito linguístico: uma discussão

O Dicionário da Academia das Ciências de Lisboa (edição de 2001) define “preconceito” como ideia ou conceito previamente formado que interfere no comportamento do indivíduo. Nesta ordem de ideias, um simples preconceito pode desencadear várias outras manifestações de ostracização, entre as quais o preconceito linguístico. Para o *The Legal Aid Society - Employment Law Center* (2010), Sociedade de Assistência Jurídica - Centro de Direito do Trabalho, uma organização sem fins lucrativos, que visa os direitos legais relacionados a pessoas em situação de subemprego, sediada em San Francisco, Califórnia, “language discrimination occurs when a person is treated differently because of that person’s native language or other characteristics of that person’s speech”.

No mesmo sentido, Bagno (1999: 42) afirma que “o preconceito linguístico é decorrência de um preconceito social”. Portanto, ainda para Bagno (1999: 43) “do mesmo modo como existe o preconceito contra a fala de determinadas classes sociais, também existe o preconceito contra a fala característica de certas regiões”.

Em Angola, por exemplo, tem sido recorrente a existência de preconceito linguístico, que resulta iminentemente do preconceito étnico entre os povos, geralmente os da cidade subjugam os mais afastados da cidade, os de Luanda fazem-no com os das províncias, os povos que se julgam mais civilizados subjugam os que ainda têm um *modus faciendi* identificado com os padrões folclóricos e africanos. É evidente alguns grupos acharem-se no direito pleno de ostracizar, satirizar e até fazer escárnio de outros grupos étnicos que consideram diferentes, ou de forma mais politicamente incorreta “atrasados”, quer numa perspetiva linguística, quer no modo de vida, de vestir e de comer. Na verdade, pensando em Luanda, estas práticas apenas atrapalham o processo de aprendizagem ou de aquisição natural da Língua Portuguesa, podendo deixar que os aprendentes se rendam ao fracasso de virem aprender de forma condigna e bem-sucedida uma língua comum.

O preconceito linguístico demonstra, muitas vezes, que é apenas a ponta do icebergue, afinal, é o resultado de muitos outros pensamentos infundados, generalizados e estigmatizantes. E isso faz com que muitos falantes, sentindo pudor das suas línguas e culturas de origem, deixem de as falar e de as praticar, sob pena de se sentirem inferiorizados, insultados e discriminados.

Um facto importante de referir é que os preconceitos podem estar muitas vezes associados aos estereótipos, que, por sua vez, são generalizações que se fazem sobre comportamentos ou características de outrém, são conceitos fixos ou fechados (partindo de um número reduzido) em relação à maioria pertencente a um grupo ou facto. Portanto, será um desafio multissectorial muito grande, reduzir o facto ocorrente em que há situações do dia a dia em que algumas pessoas nascidas em Luanda (muitas vezes FPLM) fazem escárnio, satirizam e humilham algumas pessoas provenientes do interior de Angola ou FPLE. É um problema que ocorre ou pode ocorrer em qualquer sociedade, todavia, o preconceito linguístico ou outro qualquer, pode estar na base do surgimento do etnocentrismo.

3.2 - O Etnocentrismo

O etnocentrismo resultaria de um ‘pré-conceito’ sobre algo, implicando juízo de valores e de ideias pré-estabelecidas. Um etnocentrista resiste a aceitar elementos estranhos aos seus padrões, é incapaz de aceitar espontaneamente a diferença, mas o mais frequente é que sente que os seus padrões são melhores e superiores. Como já referimos no primeiro capítulo, o etnocentrismo vem do grego [éthnos-] «povo» mais centrismo e pode manifestar-se, efetivamente, no prisma da língua, tendo sido gerado pelo preconceito linguístico que, por sua vez, pode levar à exclusão linguística ou social. Para Lévi-Strauss (1952), por exemplo, a atitude mais antiga resultante de uma visão etnocentrista e de fundamentos psicológicos sólidos consiste em repudiar pura e simplesmente as formas culturais, morais, religiosas, sociais e estéticas mais afastadas daquelas com as quais nos identificamos.

O Dicionário Oxford (2017) define etnocentrismo como “evaluation of other cultures according to preconceptions originating in the standards and customs of one's own culture”, e de facto é consensual que o etnocentrismo agrega quase sempre uma avaliação de outras culturas de acordo com preconceitos originados nos padrões e costumes da própria cultura de quem assim procede.

Na verdade, Lévi-Strauss (1952) fundamenta que construções pré-concebidas como "*costumes de selvagem*", "*isso não é nosso*", "*não deveríamos permitir isso*" e um

número infinito de reações imprudentes só traduzem hostilidades e repulsas, na presença de maneiras de viver, de crer ou de pensar que nos são estranhas.

Lamentavelmente, Angola regista ainda muitos casos de etnocentrismo. Por exemplo, entre os povos ambundos e os ovimbundos, entre os tchókwe e os bangalas ou/e os balubas e entre esses e outros. Desta feita, é um facto inegável e existente entre todos os grupos étnicos de Angola achar que a sua culinária, os seus hábitos, os seus rituais, os seus costumes e, de uma forma geral, as suas tradições são sempre melhores ou mais adequadas do que as demais.

Mas, opondo-se ao etnocentrismo, existe uma corrente chamada “Relativismo Cultural”, segundo a qual os valores dos indivíduos estabelecidos a partir da ética, do respeito ao ser humano e aos padrões culturais do outro são mais importantes do que a cultura em causa.

Por fim, parece-nos o etnocentrismo um elemento presente na sociedade luandense e que é fracturante e faccioso, logo, podemos entender que o relativismo e as suas políticas no sistema educativo e social podem reduzir o impacto de práticas etnocentristas. O Relativismo Cultural faz apologia da tolerância, da diferença e da diversidade cultural, visando também reduzir o impacto de vários preconceitos, várias discriminações e exclusões, sociais e linguísticas. Aliás, a exclusão social ou linguística é um problema verdadeiramente recorrente.

3.3 - A Exclusão «linguística»

A exclusão ou discriminação «linguística» pode ocorrer em qualquer parte de Angola, em várias circunstâncias e meios, seja entre as línguas nacionais, seja entre os falantes do Português LM, entre os falantes do PLM e do PL2 ou do PLE. É bastante frequente e recorrente, na sociedade angolana, alguns falantes fazerem escárnio com os registos orais de falantes do Português de origem chinesa ou congolesa (PLE), deixando vincadas as particularidades fonéticas destes falantes: são lançados alguns anátemas sobre os falantes com registo oral baseado nas propriedades linguísticas das suas línguas de origem ou LM; são ostracizados muitos falantes, enfim, pode ser um problema a ser superado com políticas de inclusão e integração social. Pelo contrário, a aprendizagem do Português poderá estar condicionada a vários outros fatores que dificultam uma

aprendizagem sistematizada, monitorizada, consistente, inclusiva, adequada aos anseios de ordem técnico-profissional.

Talvez a exclusão ou discriminação «linguística» apenas seja a ponta do icebergue de um problema social resultante do preconceito social generalizado.

Falar em exclusão «linguística» em Luanda, seria o mesmo que falar em discriminação «linguística». A exclusão resulta, em nosso entender, da manifestação do preconceito, do estereótipo ou do etnocentrismo, quer dizer, é a materialização de uma ideia pré-concebida, visto que estes (preconceito, estereótipo ou etnocentrismo) pairam numa atmosfera entre o pensamento e a concretização do mesmo.

Se o preconceito permanece silenciosamente no pensamento do indivíduo, a exclusão ou discriminação (subtil ou frontal) é o concretizar deste pensamento. Se, por exemplo, um estudante for posto de parte, numa aula de Língua Portuguesa, durante uma leitura em voz alta, por não possuir um registo oral semelhante ao da maioria, estaríamos diante de uma discriminação ou exclusão linguística. Um outro exemplo de exclusão subtil ocorre quando não está evidenciada a discriminação e, só por isso, dificilmente a podemos provar, mas existe. Se, numa sala de aulas, um aluno evitar sempre o contacto com certo colega que tem algumas particularidades (pronúncia, dificuldades na escrita, dificuldade na leitura, dificuldade na integração escolar) que vão de encontro às suas características, mas não manifestar as razões pelas quais se afasta do colega e nem o faz de forma assumida, ficando difícil de provar tal ato, estaríamos diante de uma discriminação ou exclusão «linguística» subtil.

Com efeito, esses exemplos ocorrem nos contextos escolares, porque acreditamos que nos contextos extra-escolares a realidade é relativamente mais áspera. Bechara (2009: 27) chama a atenção para o facto de que, por exemplo, “frequentemente se ouve um falante nativo dizer que «isso não é português» ou «isso não se diz assim em português» ou «seria melhor dizer assim em português», o que demonstra que os aspectos de juízos de valor devem merecer especial atenção do falante nativo, bem como do linguista e do gramático normativo”. Aliás, o mesmo autor refere uma máxima, segundo a qual “há uma diversidade na unidade, e uma unidade na diversidade”. (Bechara, 2009, p. 49).

Todavia, a exclusão assumida ou subtil põe a nu alguns problemas de interculturalismo dentro de uma comunidade. Com efeito, estamos conscientes de que a língua é um meio de comunicação e veicula uma cultura; Carreira (1979:113) assegura-nos que “a variação das condições socioeconómicas e culturais de existência é acompanhada pela variação das mensagens transmitidas pela linguagem”. Neste sentido,

a língua pode acarretar o sentimento de pertença a um determinado grupo de indivíduos e acaba por ser parte dos valores identitários dos que a utilizam, porém, para Silva & Gonçalves (2011:35), “se por um lado, despoleta um sentimento de pertença, por outro também se pode tornar um motivo de exclusão”.

Ainda segundo Bagno (1999, pp. 181-182) “ao longo do tempo, o conhecimento mecânico da doutrina gramatical se transformou num instrumento de discriminação e de exclusão social” e nós diríamos que a exclusão social é extremamente prejudicial para a aprendizagem de uma L2 ou LE. Nada pior para a aprendizagem que o medo de errar.

Mas a aquisição de uma Língua Segunda ou Língua Estrangeira é, porventura, mais eficaz se forem ponderadas algumas situações como a aplicação e ensino das línguas e culturas de origem, maior atenção das políticas linguísticas, adequação de mecanismos educativos à realidade específica; mesmo que seja operacionalmente difícil, constituirão valores com os quais todos os intervenientes do processo educativo devem sair beneficiados, *a priori*.

4 - Necessidade do Ensino de Língua e Cultura de Origem

A probabilidade de um aprendente desenvolver melhor o processo de aquisição da língua pode estar assente na boa relação que tiver com a sua Língua Materna. No entanto, a França é um dos países pioneiros no ensino de línguas estrangeiras desde 1925 aos alunos imigrantes (ou filhos de imigrantes), por monitores estrangeiros nas escolas francesas, isso permitia que muitos pudessem estar integrados numa sociedade multicultural e multilingue.

A 11 de agosto de 2016, a Assembleia Nacional, em Angola, aprovou por unanimidade a Proposta de Lei de Bases do Sistema de Educação que contemplava novos princípios gerais, nomeadamente a integralidade, a universalidade, a intervenção do estado, a qualidade dos serviços de educação e a promoção dos valores cívicos e patrióticos. Mas o que mais nos interessa é a salvaguarda que o diploma faz em relação à promoção de condições humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras para a expansão e generalização da utilização no ensino das línguas de Angola e principais línguas de comunicação internacional. (fonte: ANGOP, 2016, Lei de Bases do Sistema de Educação Define Formas de Apoio Social).

Segundo podemos constatar no *site Organisation Internationale de la Francophonie*, em França, muitos estudantes participaram em cursos para alguns dos idiomas falados em França por imigrantes como por exemplo o Árabe, o Espanhol, o Italiano, o Português, o Sérvio e o Turco:

En 2004-2005, plus de 95 000 élèves (dont environ 87 700 dans le premier degré) suivaient ces cours, concernant six langues (l'arabe, l'espagnol, l'italien, le portugais, le serbe, le turc) et représentant huit pays (Algérie, Maroc, Tunisie, Espagne, Italie, Portugal, Serbie Monténégro, Turquie)". (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche , 2006:03)

Para tal, foram celebrados alguns protocolos de cooperação entre França e Portugal (11-05-1977); França e Argélia (01-12-1981); França e Marrocos (14-11-1983) e França e Tunísia (12-03-1986) com vista à preservação da língua e cultura dos imigrantes em França.

A partir da observação que Galisson e Coste (*ibidem*) fazem de Língua e Cultura de Origem, que é um dispositivo educativo, em alguns países europeus, através do qual os alunos (crianças e jovens) aprofundam e ampliam as competências da Língua Materna na expressão e compreensão oral, na leitura e na escrita, este mecanismo potencia a educação, a preservação e o respeito pela diferença e reforçam a identidade cultural de cada individualidade. Assim, por exemplo, os filhos de portugueses em Luxemburgo ou em França, através de aulas de Língua e Cultura de Origem, que geralmente são oferecidas pelas embaixadas dos países em causa ou por outras organizações, podem continuar a desenvolver a sua língua e cultura. Esta realidade pode ser paralela à de Luanda; afinal, Luanda é uma província multicultural em duas perspetivas: com habitantes de outros países e com habitantes das 17 (dezassete) províncias onde uns têm o Português como LM, mas a maioria o tem como L2.

Embora a Lei de Bases do Sistema de Educação de Angola (2001) esclareça que o ensino em Angola é ministrado em Língua Portuguesa e o nº 2 do Art. 9º diga “o estado promove e assegura as condições humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras para a expansão e a generalização da utilização e do ensino das línguas nacionais”, ou seja, estando declinada a possibilidade do ensino de outras línguas não angolanas, entendemos, portanto, que a dinâmica gerada pelas línguas e culturas de origem só evidencia, e de que maneira, diversos outros fatores de multiculturalidade

como o bilinguismo, o multilinguismo e o plurilinguismo e fortalece as culturas e línguas de outros povos.

4.1 - Bilinguismo, Multilinguismo e Plurilinguismo

Considerando que a capital de Angola tem um carácter diferente e particular, do ponto de vista social, económico, cultural e linguístico, inserindo-se num prisma de pluralidade, interculturalidade e multiculturalidade, Zau (2002: 169) defende que esse “pluralismo pode também ser observado no domínio cultural, quando os grupos têm estilos de vida, crenças e valores específicos, muito embora possam possuir também outros, que são comuns aos restantes grupos sociais”.

É imperiosa uma abordagem sucinta acerca de uma das principais características de uma sociedade multicultural ou intercultural: mais de uma língua. Estes factos existem desde que o homem sentiu a necessidade de migrar e de, consequentemente, entrar em contacto com os outros povos e com outras línguas.

Desde já podemos ver o multilinguismo e o plurilinguismo nas perspetivas social e educativa.

Evidentemente, o bilinguismo, ao contrário do monolingüismo (situação em que se está na presença de apenas uma língua), é a situação em que são faladas duas línguas, e tanto uma como a outra caracterizam uma determinada sociedade. Quando dois povos com línguas distintas contactam durante um período de tempo relativamente longo, surge a situação de «bilinguismo».

Citado por Xavier (1979), Weinreich considera que o termo bilinguismo é aqui tomado na sua aceção mais abrangente: o uso alternado de duas ou mais línguas. Também pode ser de uma língua e um dialeto ou de um crioulo.

Embora diversos documentos e fontes apontassem o multilinguismo como sinónimo de plurilinguismo, hoje, na verdade, vários estudos defendem que os dois termos encerram conceitos relativamente distintos dos que, habitualmente, nos são dados a conhecer. Por exemplo, no Dicionário da Academia das Ciências de Lisboa (edição 2001), pode ler-se “*Multilinguismo: o mesmo que plurilinguismo*”. Definição semelhante pode encontrar-se no Dicionário da Real Academia Espanhola (*online*): “*Plurilinguismo - multilinguismo*”. No entanto, em diversas fontes, consultámos o verbete “plurilinguismo” e encontrámos a seguinte definição: situação linguística que

carateriza as comunidades em que coexistem duas ou mais línguas; capacidade de comunicar em duas ou mais línguas.

Outrossim, vale-nos reforçar a tese segundo a qual os dois termos são sinónimos no Dicionário Cambridge (*online*), portanto, com a informação que julgamos ser a mais recente, lê-se: *plurilingualism - (of people or groups) able to use more than two languages for communication, or (of a thing) written or spoken in more than two different languages*. Já para o Dicionário Oxford (*online*), pode ler-se: *plurilingualism - fluency in a number of languages*.

Assim, se os dicionários mencionados apontam para a mesma direção (onde os dois vocábulos são sinónimos), embora se admita que o multilinguismo não esteja separado do plurilinguismo, para El Euch (2011: 3) “multilingualism is the presence of several languages in a given geographical área. Plurilingualism is the ability to use several languages, as an integrated whole, for the purposes of communication and to take part in intercultural action”. Ainda para Tremblay (2007:1) “les concepts de multilinguisme et de plurilinguisme permettent de nommer des choses diferentes” e o autor ainda justifica essa escolha, que não é apenas de natureza semântica, mas conceptual “le terme de multilinguisme, appliqué à la société, ne permet pas de distinguer selon qu’il y a connaissance par les individus de plusieurs langues ou simple coexistence de plusieurs langues dans cette société” enquanto “pour la division des politiques linguistiques, est plurilingue la personne qui parle (à divers niveaux de compétences) plusieurs langues”.

Entendemos, no entanto, que tanto a primeira definição quanto a segunda podem ser válidas, contanto que se lhes adeque um fator fundamental: a coexistência de mais de uma língua numa sociedade.

4.2 - Aplicação educativa em Luanda

Assim, ressaltamos que o bilinguismo, o multilinguismo e o plurilinguismo são cada vez mais factos incontornáveis para os países ou cidades com consideráveis índices de imigrantes ou elevado índice populacional. As comunidades linguísticas existentes na capital de Angola enriquecem linguística e culturalmente a província, contudo isto resulta de uma dinâmica diferente observável no território.

A esta dinâmica social migratória, no que toca à realidade luandense, seguem-se as dinâmicas educativas e linguísticas que visam valorizar todas as línguas faladas em Luanda, por tão diferentes que sejam, embora seja complicado e difícil falar em

aplicação de uma educação plurilinguística em Luanda ou em Angola, dado que existem muitas línguas africanas. Mas também pensamos na importância e no valor desse meio educativo, aliás, Gouveia, Côrte-Real e Pinto (2013: 163) sustentam que “o reconhecimento da importância da educação plurilingue e pluricultural implica o respeito pelas línguas e pelas culturas”.

Todavia, como defende Duarte:

Estudos internacionais de sistemas educativos e de desempenho escolar, tais como PISA ou TIMSS demonstram de forma estatisticamente consistente que, na maioria dos países europeus, os alunos multilingues de origem imigrante apresentam graves discrepâncias escolares quando comparados com alunos monolingues das sociedades maioritárias. (2013: 379).

A título de exemplo, Duarte (2013) aponta ainda que as diferenças desses desempenhos não são tão acentuadas nos países anglófonos, são-no, sim, em países da Europa central como a Alemanha, o Luxemburgo, a Bélgica, pois esta problemática não se limita apenas ao fator imigração, mas também aos aspectos de ordem social.

Béacco *et al* (2009) citados por Gouveia, Côrte-Real e Pinto (2013, pp. 163-164) apontam, dentro do quadro das políticas linguísticas na Europa, alguns dos principais objetivos da educação plurilingue e intercultural, que são: desenvolver e implementar uma visão holística dos conteúdos; definir os objetivos de ensino e os tipos de competências a atingir de forma explícita e coerente de modo a que a avaliação das aquisições seja transparente e equilibrada. Quer dizer, no caso de Luanda, uma província com quase 7 (sete) milhões de habitantes, a competência na aprendizagem do Português passaria também pela aposta forte na promoção da aprendizagem das línguas e culturas de origem, na promoção da educação intercultural e plurilingue, para que a língua a aprender seja menos difícil e haja, por parte do aprendente, maior competência e desempenho.

No entanto, cada grupo etnolinguístico, residente na capital, forma uma comunidade linguística 5 isolada e que merece atenção especial para a preservação das suas línguas e culturas.

5 A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, (Barcelona, junho de 1996), no seu Artigo 1º, 4º ponto, aponta que se consideram igualmente como comunidades linguísticas no interior do seu próprio território histórico os povos nómades nas suas áreas históricas de deslocação e os povos de fixação dispersa.

Entendemos que a educação bilingue e a multicultural são extremamente necessárias. Por exemplo, Zau (2002: 201), defendendo a necessidade de uma educação bilingue em Angola, considera importante esta aplicação na medida em que (independentemente da política educativa a ser seguida e no âmbito do processo de reestruturação do sistema de educação e ensino em Angola) parece já não existirem grandes dúvidas, quanto à necessidade de implantação de uma educação bilingue em Angola, como forma de as crianças e os adultos, com outras línguas maternas que não o Português, poderem chegar mais facilmente ao conhecimento transmitidos. Portanto, este mecanismo é aplicável para muitas disciplinas e para a Língua Portuguesa.

No entanto, é de sublinhar a relevância da Lei de Bases do Sistema de Educação de 2001; a propósito é invocado o respeito pela diferença, segundo se pode ler na Lei Constitucional, Artigo 3º, alínea e), onde os objetivos gerais da educação pressupõem “desenvolver o espírito de solidariedade entre os povos em atitude de respeito pela diferença de outrem, permitindo uma saudável integração no mundo”.

No caso de Luanda (e muitas vezes fazendo um paralelo com Angola), o bilinguismo, o multilinguismo e o plurilinguismo fazem toda a diferença na promoção de uma sociedade que, por si só, já é multicultural, estas circunstâncias promovem a perenidade das línguas e das culturas africanas e das línguas e culturas dos cidadãos cujas origens sejam diferentes das citadas. Quem conhece bem a sua língua materna, a sua língua de partida, porventura, conhecerá melhor uma língua-alvo, ou seja, uma L2 ou LE.

5 - Língua Segunda e Língua Estrangeira numa abordagem discutível

Os debates acerca das noções de Língua Segunda e Língua Estrangeira têm sido bastante acérrimos ao ponto de levarem a que muitos cometam, de princípio, lapsos nas abordagens e posicionamentos políticos, porque a probabilidade de falharmos o alvo é muito grande, se errarmos no ponto de partida. Daí a extrema necessidade de trazermos à tona os conceitos tais quais são definidos por diversos linguistas e assim procurarmos entender essa discussão esgotante.

É óbvio que, de acordo com o teórico Hammarberg (2001), citado por Pinto (2013:55) a expressão *Língua Segunda* serve para nomear qualquer outra língua que foi adquirida depois da Língua Materna. E, portanto, a Língua Segunda é uma segunda

língua por meio da qual o falante comunica com necessidade quase indispensável (ou com regularidade), mesmo não sendo a sua Língua Materna. Desta forma, ao encontro da ideia inicial de Hammarberg, o termo Língua Segunda ou L2 “é utilizado aqui para designar qualquer língua aprendida depois da língua materna (L1), independentemente do contexto de aprendizagem”. (Madeira, 2008:190).

Mas se, por um lado, o conceito de Língua Segunda alude à aquisição ou à prática de uma língua além da materna, por outro, “a definição de L2 não tem sido consensual, porque também não são consensuais as perspectivas utilizadas para a definir” (Ançã, 2013: 473). Ainda, segundo a autora Ançã (2013: 474) a L2 ocuparia, desde logo, um espaço intermédio entre a Língua Materna e a Língua Estrangeira com cruzamentos e interações com ambos. Para a autora, os conceitos de L2 e LE são conceitos basilares que permitem traçar metodologias específicas que vão ao encontro do público, por um lado, e do contexto de ensino, por outro.

No sentido em que a Língua Segunda não é o que muitos pesquisadores defendem (como língua que se adquire/aprende depois da língua materna), um dado muito importante é a observação que Carreira (2013) faz à volta do Português Língua Não Materna, doravante PLNM. E citamos “intrinsecamente, nenhuma língua é segunda, nenhuma língua é estrangeira”. (Carreira 2013: 26). Assim, segundo a autora, citando Dabène, no contexto da designação *langue étrangère* “a especificidade só existe relativamente à situação de apropriação da língua”.

Pretende-se justificar que o Português não é, por si só, uma língua estrangeira ou segunda, é, sim, uma LÍNGUA.

E por estarmos a analisar Luanda, uma cidade africana, baseando-nos na noção das circunstâncias de um língua estrangeira, Martinho (1995: 27) afirma que “o facto de a literatura de um país se ver desenvolvida numa língua que não é ‘original’ desse espaço vem negar a ideia de que o Português seja, em África, uma língua estrangeira”. E a nossa experiência diz-nos que os contos tradicionais e folclóricos angolanos, de uma forma geral a nossa literatura, é passada, em grande medida, na Língua Portuguesa. Logo, ficamos com a convicção de que a circunstância em que se fala determinada língua é que determina a sua condição de LM ou LNM, isto é, numa comunidade restrita como numa turma multicultural, numa equipa de futebol, numa sala em que decorre uma conferência internacional, num conselho da ONU, o Português, o Inglês, o Francês, o Espanhol e o Italiano, por exemplo, podem estar na condição de LM, L2 e LE, simultaneamente, dependendo de quem as fala ou de quem com ela interage.

Mas a nossa abordagem assenta, fundamentalmente, na problemática do Português falado em Luanda, mas na perspetiva de L2 e LE.

5.1 - Português Língua Segunda/Língua Estrangeira no contexto de Luanda

Diante das circunstâncias apresentadas em Luanda, sabemos que a realidade nos remete para uma situação de elevada diversidade linguística e cultural, daí a necessidade de nós pensarmos de forma integracionista e inclusiva, para reduzir as assimetrias educativas e culturais que vimos em situações diárias: como o preconceito linguístico, como as discriminações sociocultural e linguística, como a falta de ensino de línguas faladas pelas minorias ou por outros grupos étnicos “ostracizados”, como a ausência do ensino de diferentes culturas, etc.

Kliemeetal (2010) citado por Duarte (2013) afirma que o desempenho escolar dos alunos de minorias étnicas e linguísticas passa, muitas vezes, por se identificar problemas na competência linguística na língua da sociedade que os acolhe. E é exatamente este o problema em Luanda: a problemática no ensino do Português está na base do desempenho nas aprendizagens ou nas aquisições do Português. E se os falantes LM não tiverem bom desempenho ao nível das competências linguísticas, a probabilidade de os aprendentes L2-LE não lograrem sucesso será maior, por mais eficientes que as metodologias sejam. A sociedade reflete o que a escola pode dar ou não pode dar.

Não menos importante, ainda a título de exemplo, sobre a aquisição da Língua Segunda e sobre a diversidade linguística e cultural, segundo Gogolin *et al* (2011) e Gomolla (2006), citados por Duarte (2013), é que as competências linguísticas apropriadas na língua do país de acolhimento são, deveras, o núcleo duro para a obtenção de resultados escolares mais elevados. Desse modo, é fundamental maior investimento na formação, preparação, capacitação e atualização dos principais intervenientes do processo educativo para se atender aos desafios que ora (século XXI) se aproximam; a elaboração dos programas escolares, dos manuais de ensino e do aluno deve ser devidamente ponderada. Luanda observa tempos de mudança de uma sociedade antes homogénea para uma sociedade mais heterogénea.

Hoje, o professor de Português em Luanda, e não só, deve estar munido de competências e saberes sofisticados, mas antes deverá ser potenciado por medidas e

políticas adequadas aos preceitos educativos enquadrados na globalização, isto é, deve preparar-se para uma educação multilingue, para um ensino de cultura heterogénea, para maior diversidade cultural e para uma sociedade integradora. Maior aposta no material didático (fundamentalmente na parte do conteúdo dos livros); formação didático-pedagógica constante e progressiva, condições factíveis de trabalho, seleção acurada das metodologias adequadas a cada grupo ao qual se destina a prática de ensino, etc., endossam as políticas de uma educação multicultural. Todavia, é necessário compreendermos a relevância das aprendizagens e da aquisição em todo este contexto de Língua Segunda e Língua Estrangeira.

5.2 - Definição de aquisição e aprendizagem

A aquisição e a aprendizagem de uma língua são processos através dos quais se podem desenvolver as capacidades numa Língua Segunda ou Estrangeira, para que passe o falante a atingir (ou não) o nível de proficiência desejado. Os dois termos, embora pareçam sinónimos, distinguem-se um do outro na medida em que a aquisição, segundo afirma Madeira (2008), resulta de um processo passivo e não-consciente, em consequência da criação de um sistema de conhecimento implícito da gramática da Língua Segunda, ao passo que a aprendizagem remete para um processo consciente de construção de conhecimento da gramática da Língua Segunda. No mesmo sentido, e havendo uma correlação entre ambos os termos, a abordagem para as diferenças entre a aquisição e a aprendizagem parece ser consensual, visto que os dois termos são “two independent systems for developing ability in second languages, subconscious language acquisition and conscious language learning, and that these systems are interrelated in a definite way”. (Krashen, 1981: 5).

Por conseguinte, no caso de Luanda, para os aprendentes L2-LE desenvolverem as competências linguísticas esperadas, uma vez ponderadas as questões de ordem sociolinguísticas e etnolinguísticas, pensamos haver um elemento que subjaz à aquisição e/ou aprendizagem da língua: a motivação.

Sendo assim, em relação à realidade luandense, nos aspectos da efetivação, divulgação, promoção e expansão do ensino do Português, é extremamente necessário maior intervenção do Ministério da Educação, para que, em situações de Língua Estrangeira, sejam elaborados novos (ou outros) princípios que se adequem aos novos

tempos. Mas que princípios serão esses? São diretrizes como a promoção do ensino bilingue, ensino da língua de origem e das línguas nacionais que fortalecerão, provavelmente, uma aquisição eficaz ou uma excelente aprendizagem da LP.

Desta forma, olhando para as características do território ao qual nos propusemos estudar, pensar no ensino do PLM, é e deve ser diferente de pensar no ensino do PLNM, pois, como afirma Chomsky (2006:72), “the reason why the problem of second-language learning is different from that of first-language learning is that once one language is available,” it “can be used for giving explanation and instruction”, ou seja, a razão pela qual o problema da aprendizagem da L2 seja diferente da aprendizagem da L1 pode residir no facto de a língua materna (ser ela mesma) usada para educar, instruir, ensinar e explicar desde a fase latente da vida humana. Porém entendemos que estas implicações não retiram, de forma alguma, a possibilidade de, no caso específico de Luanda, a aquisição do PLNM ser viável ou capaz de se realizar.

Durante o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, o aprendente usa conteúdos semânticos de palavras que já estão bem desenvolvidos na sua língua materna, sendo que apenas os traduz. Desta feita, o conhecimento avançado da própria língua materna tem uma relevância indispensável, diga-se, no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Obviamente que Vygotsky, na sua obra cujo título é “*Thought and Language*” já desenvolvia uma teoria que ligava a importância da competência da L1 para a aquisição de uma L2 ou para a aprendizagem da L2:

While learning a foreign language, we use word meanings that are already well developed in the native language, and only translate them; the advanced knowledge of one's own language also plays an important role in the study of the foreign one, as well as those inner and outer relations that are characteristic only in the study of a foreign language. (Vygotsky, 1986, p. 159).

Entretanto, pensamos que é realizável dentro de um processo educativo devidamente sistematizado, em função da realidade social e cultural da cidade e dos agentes desse processo de ensino e aprendizagem/aquisição do Português Língua Não Materna, o conhecimento prévio da motivação e do seu estímulo.

5.2.1 - O Processo de Motivação na Aquisição e Aprendizagem do Português L2-LE

Tendo em vista algumas das razões por que se aprende uma língua, de acordo com Gardner & Lambert (1959) a motivação e o interesse jogam, provavelmente, um papel fundamental para a aquisição da segunda língua. A Língua Portuguesa é, porventura, uma das línguas mais difíceis de se aprender, o que talvez se deva ao facto de ter particularidades muito pouco presentes noutras línguas como: a natureza dos verbos, os géneros, as flexões verbal e nominal, razões de natureza fonológica, entre outros factos. Desta feita, diante de situações de ordem afetiva ou emocional, o aprendente em Luanda pode sentir-se motivado ou não para desenvolver a sua capacidade ou competência da fala e escrita (ou só oral) e da forma que lhe convier.

Falar na Língua Portuguesa, em Luanda, implica, mais do que nunca, nos cingirmos não só ao contexto de Português Língua Materna como também no de Língua Não Materna, ou seja, também nos ângulos de L2 e LE. E se, porventura, e este tem sido um facto recorrente em Luanda, um rapaz e uma rapariga, ambos com 14 anos de idade, tivessem chegado a Luanda há sete anos, naturais e vindos do Congo Democrático, esse casal estaria, potencialmente, a utilizar o Português.

Ora, Romain (1989) citada por Flores (2013: 40) defende que ambos são considerados, segundo a classificação mais recorrente no campo da investigação da aquisição da linguagem, falantes bilíngues tardios ou aprendentes tardios, isto é, *late bilingual/L2 learner*. Todavia, Johnson e Newport (1989) e Newport (1990) citados por Flores (2013:41) explicam que estes aprendentes tardios têm potencialmente indícios de défice na aquisição da L2, e as causas são variadíssimas como a idade em que o falante começa a adquirir a segunda língua, estando em causa a hipótese da existência de um período crítico para a aquisição da língua.

Desta feita, para qualquer fase crítica do aprendente, pode haver algumas motivações para a aprendizagem de uma língua não materna, segundo a qual o interessado vê-se tentado a iniciar, a continuar, a terminar um ciclo ou a não desistir, pelas razões que lhe forem convenientes. Uma motivação é uma razão (adicional), é um estímulo, é um bom pretexto para tornarmos alguma coisa factível.

A motivação integrativa, que resulta de uma admiração dos alunos pelas pessoas cuja língua eles aprendem, de uma vontade de se identificarem com elas e de se integrarem na sua cultura e que, de acordo com Gardner e Lambert (1959), a este tipo de

motivação corresponderiam melhores resultados na aprendizagem da língua estrangeira do que nos casos em que a motivação é do tipo instrumental, em que há desejo de aprender a língua por razões práticas.

É, deveras, interessante quando um aprendente LE tem o objetivo de desenvolver competências no Português e tem como referência uma figura pública como o jogador Cristiano Ronaldo, o músico Roberto Carlos ou a miss-universo 2011 de Angola, estas referências podem servir de motivação extra para o sucesso do desenvolvimento de várias aptidões. É completamente pensável que o facto de, em contexto de imersão, o face-to-face⁶ torne fácil a apetência do aprendente e facilite o processo e o desenvolvimento na língua de chegada.

O contexto de imersão despoleta uma série de motivações para quem aprende uma língua. Adquirir ou aprender uma língua em contexto de imersão⁷ é igualmente motivador, pois o aprendente, através da interação, pode sentir um grande desejo, pode sentir-se obrigado tacitamente em igualar, comparar, desafiar ou competir com quem ache conveniente, pode sentir-se tentado em falar ou escrever, em ler ou entender como o amigo ou quem lhe for conveniente, seja o professor, um familiar, seja um colega de grupo. Até pode ser por razões de relacionamento amoroso.

Assim, o processo de aprendizagem de uma língua e o sucesso do aprendente estão quase sempre subjacentes ao nível de motivação que se denota no seguimento das aulas, tal como defende Dornyei (2014: 520) “in a long-term learning process such as the mastery of a second language, the learner's ultimate success always depends on the level of motivation”.

6 The term face-to-face interaction most immediately suggests occasions when people join together in talk or otherwise jointly sustain a single focus on attention. Starkey Duncan Jr., (1992: 20).

7 O contexto de imersão ocorre quando o aluno é submetido a um processo de aprendizagem, através do qual, usando a mesma língua que aprende, várias atividades lúdicas, jogos e exercícios e outros mecanismos de simulação são postos à disposição na sala. Neste processo, o aprendente é introduzido numa realidade linguística integral e completa, para que o desenvolvimento das suas competências linguísticas possa ser eficaz, célere, progressivo e sólido. Portanto, imersão subentende-se por introduzir o aprendente a uma realidade metodológica pragmática e isolá-lo de outras interferências, isso dá-se na aprendizagem da L2-LE. Assim, em contexto de imersão, os aprendentes (alunos), na maior parte dos casos, até podem ser/estar inseridos num mesmo espaço em que os demais falantes em condição de Língua Materna estejam. Veja-se C. Baker (2006); H. Anderson & N. Rhodes, (1983); M. Swain e R. K. Johnson (1997).

CAPÍTULO 3- ESTUDO DE CASO

Neste terceiro e último capítulo, procuraremos demonstrar praticamente os resultados da amostra, a realidade e a metodologia que aplicámos nos inquéritos (cf. anexo I) nomeadamente aos 3 grupos com os quais trabalhámos. É importante referir que cada um dos grupos será analisado ao pormenor, tanto na perspetiva estatística como na qualitativa. Por conseguinte, juntamente com a conclusão, ainda neste capítulo, elaboraremos sugestões e propostas para instituições a quem de direito, aplicáveis em Luanda ou em Angola, de um modo abrangente.

1 – Metodologia

No âmbito da aplicação dos inquéritos e da recolha de dados, não nos abstendo da utilização integral do Quadro Europeu Comum de Referência (edição de 2001), entendemos fulcral apoiarmo-nos nos métodos qualitativo e quantitativo. Desta feita, no método quantitativo, cabe-nos analisar a perspetiva meramente numérica, onde os números e o impacto que estes têm nos informantes possam levar-nos a concluir determinadas situações analisadas no presente estudo. No terceiro grupo, trabalhamos com o método qualitativo.

Embora, inicialmente, estivessem previstos 40 informantes numa turma da 5ª classe e 40 informantes numa turma da 6ª classe (perfazendo um total de 80 informantes, só com o primeiro grupo da nossa pesquisa), dadas algumas circunstâncias encontradas no local, concluímos que se obtivéssemos informações de 4 turmas, sendo que duas da 6ª classe dariam 25 informantes cada uma e as outras duas da 5ª classe dariam igualmente o mesmo número, estas completariam 100 informantes. Trabalhámos com 100 alunos, numa escola pública (Escola Redentor do Prenda), no município da Maianga. Não tivemos como variável a origem étnica dos alunos.

Contudo, neste primeiro grupo, a nossa intenção foi aferir em que situação (LM/L2/LE) os alunos utilizam (falam) a Língua Portuguesa para, depois, entendermos se dentro de cada situação tem havido interculturalismo que facilite a aprendizagem do Português nas escolas em Luanda. Por conhecermos elevados índices de iliteracia dos nossos informantes nas classes com as quais nos propusemos fazer a pesquisa, evitamos perguntar diretamente: qual é a sua língua materna? Às vezes, para chegarmos a uma

resposta, tivemos de elaborar várias que nos levassem a concluir determinadas respostas, mas nem sempre conseguimos chegar onde pretendíamos com estes mecanismos. Por exemplo, em alguns casos, os informantes não souberam responder em que província nasceram; noutros casos, respondiam que nasceram num município que não pertence à província em que dizem terem nascido. *A priori*, não houve critérios nenhuns de seleção de informantes, escolhemo-los aleatoriamente, descartámos a possibilidade de olharmos para o género ou para a idade.

Os inquéritos (cf. anexo- II) foram aplicados nos dias 7, 8 e 9 de fevereiro de 2017, na Escola do Ensino Primário e I Ciclo do Ensino Secundário Nº 1035.

Por outro lado, no segundo grupo, com 40 informantes, o nosso objetivo era, além de ser nossa intenção saber as línguas, as nacionalidades, a faixa etária e o sexo dos estrangeiros residentes em Luanda, avaliarmos em que circunstâncias os informantes aprenderam e, ou, desejariam aprender a Língua Portuguesa. O inquérito permitir-nos-á conhecer o nível de proficiência linguística de cada informante, lembrando, portanto, as questões em que nos sustentámos, no ato da elaboração do questionário, com o QECR.

Ainda assim, entendemos que, para obter respostas com qualidade, dadas algumas particularidades que eventualmente pudéssemos encontrar no campo, fazer questões simples (diferentes das do QECR) tornaria fácil a compreensão dos informantes, bastando que nós soubéssemos onde pretendíamos chegar com cada uma das questões elaboradas.

No terceiro grupo, embora tivéssemos planeado entrevistar, inicialmente, 10 professores de Língua Portuguesa da escola em que aplicámos o questionário aos alunos, apenas 4 professores responderam ao questionário. Porém, basta-nos este número para aferirmos o nível de interculturalismo nas salas de aulas, a presença e a importância do respeito pela cultura de outrem.

2 - Tratamento de Dados

Evidentemente, vamos analisar os dados biográficos (idade, classe e sexo), os linguísticos (língua ou línguas que fala, em circunstâncias de LM ou L2) e, confrontando-os com as demais informações estatísticas, esboçar um resultado conclusivo para cada um dos grupos: o primeiro, o dos alunos; o segundo, o dos estrangeiros e o terceiro o dos professores.

2.1 - Grupo 1: dados biográficos e linguísticos:

a) Sexo

Como nos indica a figura-1 e o gráfico-1, dos 100 informantes da 5ª e 6ª classes, 57 são do sexo feminino, 40 são do sexo masculino e apenas 3 não indicam o sexo, ou seja, são indefinidos:

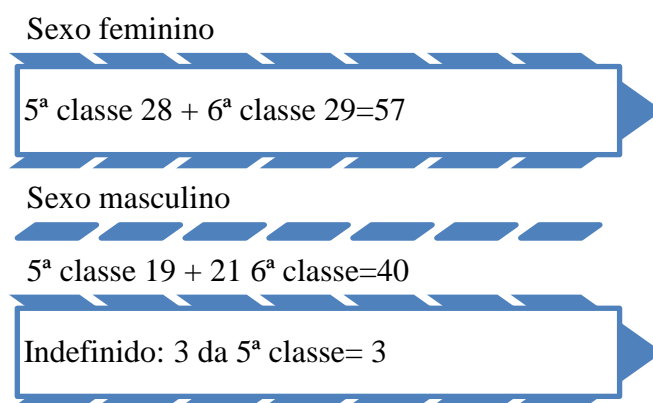


Figura 1 - Distribuição dos informantes por sexo, no grupo 1.

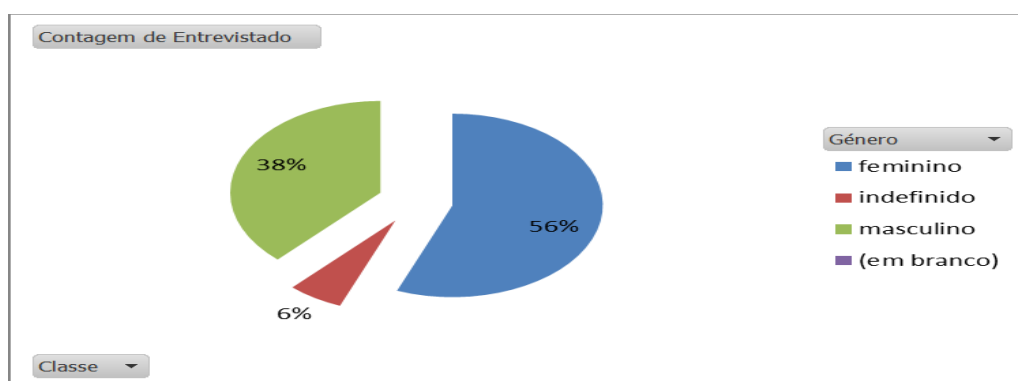


Gráfico 1 - Distribuição dos informantes por sexo, no grupo 1.

b) Idade

Além de constituir uma grande surpresa para nós a maioria dos alunos nas salas de aulas serem do sexo feminino, constatamos também que, em função da nossa experiência na docência em várias cidades e escolas do país, as faixas etárias normais correspondem às classes em que estudam os informantes; ou seja, durante alguns anos, em consequência da guerra e de outros fatores, e ainda o é noutras partes de Angola, os

alunos da 5ª e 6ª classes poderiam ter entre os 9 aos 30 anos ou mais, numa mesma turma. Felizmente, esta situação tem vindo a diminuir.

Portanto, surpreendemo-nos com o facto de encontrarmos 14 alunos com 9 anos, isto é, 12 alunos na 5ª classe e 2 na 6ª classe. Tivemos 27 alunos com 10 anos, isto é, 20 na 5ª classe e 7 na 6ª classe. Tivemos 36 alunos com 11 anos, distribuídos por 12 na 5ª classe e 24 na 6ª classe. Não menos importante é o facto de verificarmos apenas 14 alunos com 12 anos, distribuídos por 2 na 5ª e 12 na 6ª classes. Observámos também que só 6 alunos tinham 13 anos, distribuídos por 2 da 5ª e 4 da 6ª classes. Outro dado importante, ainda no âmbito da idade em relação as classes, é que, apesar de 2 alunos não indicarem a idade, apenas 1 tinha 14 anos, portanto, na 6ª classe. Reforçando os números que apresentámos, de forma pouco sucinta, o gráfico a seguir resume a informação.

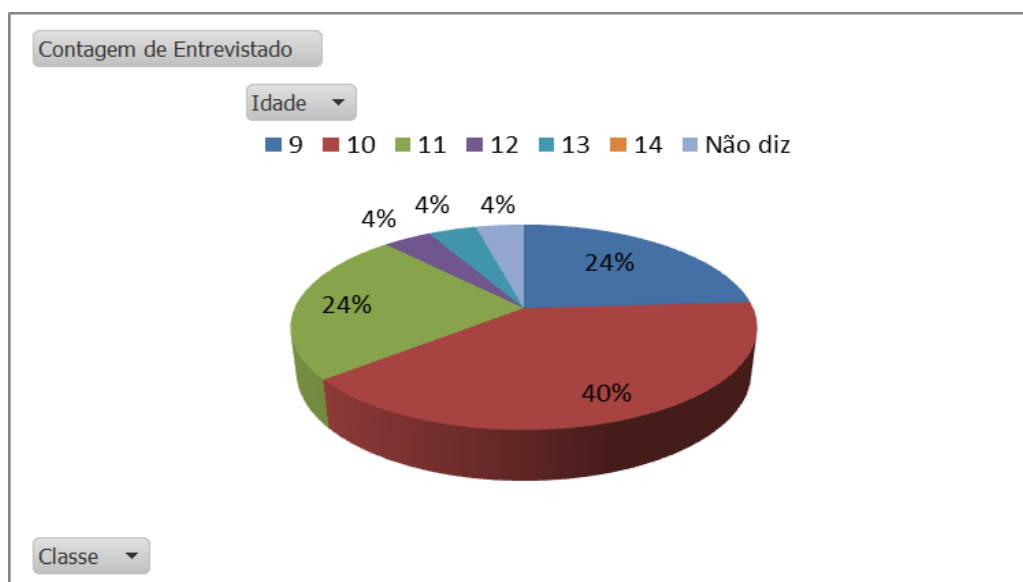


Gráfico 2 - Faixa etária dos informantes do grupo 1.

c) Naturalidade

Dos 100 informantes com quem estivemos a trabalhar, ao contrário do que previmos inicialmente, a grande maioria nasceu em Luanda, contudo supomos que isto deve-se ao facto de a escola em que estivemos a trabalhar estar localizada no centro da cidade de Luanda. Como indicámos no primeiro capítulo, grande parte dos imigrantes vive em zonas um pouco afastadas do centro ou em bairros étnicos, embora admitamos que muitos imigrantes também residem em zonas onde a população residente seja preponderantemente natural de Luanda. Por outro lado, há a probabilidade de, nas

escolas que ficam mais na periferia da cidade, haver maior concentração de alunos provindos de diversas regiões, províncias e zonas de Angola. Aliás, como indicámos na temática sobre os bairros étnicos e as circunstâncias das imigrações, as zonas que observam maior êxodo, em Luanda, são os bairros do Palanca, da Mabor, Malanjinho e Catinton 8, ou seja, os mais afastados do centro.

Desta forma, obtivemos 89 informantes naturais de Luanda, 1 do Kwanza-Sul, 1 da Lunda-Norte, 4 de Malanje, 2 do Uíge, 1 do Zaire e apenas 2 não fazem menção à sua naturalidade. Em seguida, apresentamos os números sistematizados:

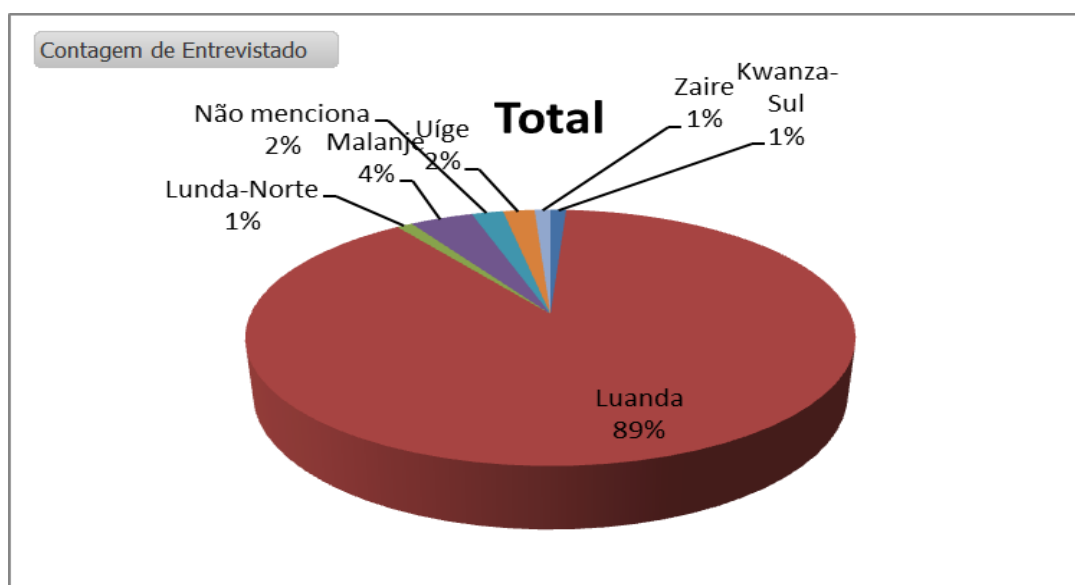


Gráfico 3 - Naturalidade dos informantes do grupo 1.

Dos 100 informantes, 98 estavam distribuídos por 6 províncias e só dois nada assinalaram. Desta feita, 6 províncias presentes numa escola podem indiciar vários municípios, comunas e subgrupos étnicos existentes em Angola. Também constatamos que nenhum dos informantes nasceu fora de Angola, ou seja, qualquer que seja a abordagem no âmbito do interculturalismo, seria uma leitura interna apenas.

d) Língua(s) que falo.

8 Boa parte dos residentes do bairro Catinton, pelo menos os pais ou as pessoas com mais de 30 anos, é preponderantemente natural das províncias do Kwanza-Sul, Huambo e Bié. Assim, seria natural que o resultado pudesse ser outro. Já o município da Maianga, de que faz parte o bairro Prenda, é dos poucos onde podemos encontrar maior número de residentes cujos antepassados são naturais de Luanda.

Dos alunos inquiridos, 1 fala Português/Francês, 3 falam Português/Inglês, 2 falam Português/Kimbundo, 7 não mencionam que língua(s) falam e 87 inquiridos falam só o Português. No entanto, é-nos fácil perceber que, seguramente, 87 informantes têm o Português como língua materna, sendo que não fica clara a condição em que os restantes falam a Língua Portuguesa: se é na condição de L2 ou LE.

Concluiu-se que o número de FPLM é muito superior ao de FPLNM, estatisticamente, isto quer dizer que:

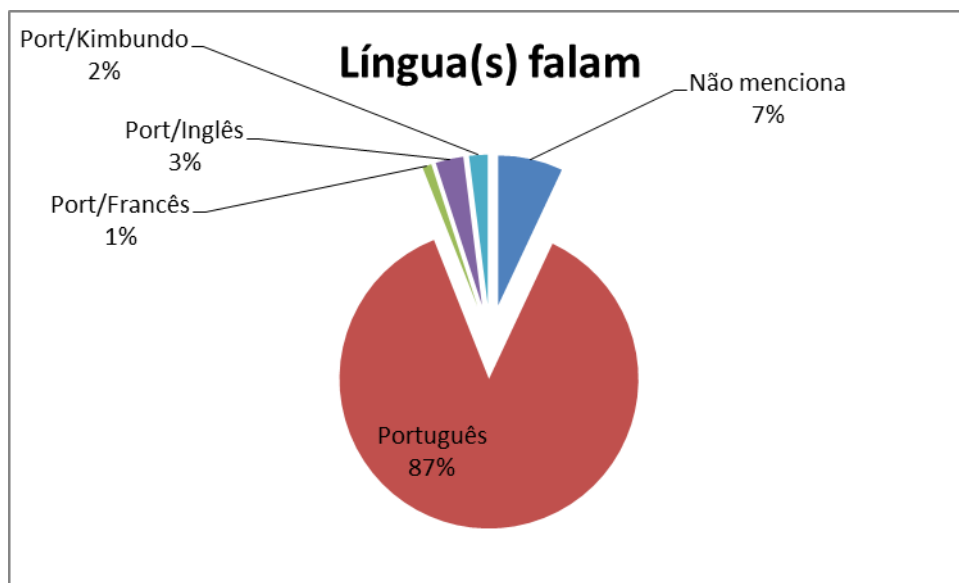


Gráfico 4 - Língua(s) que os informantes do grupo 1 falam.

Os dados indicam que 87% dos nossos inquiridos só falam a Língua Portuguesa, isto pressupõe que eles têm o Português como língua materna. Ficamos sem poder aferir sobre a situação dos restantes inquiridos.

e) Língua(s) que aprendi a falar primeiro

Um dado muito curioso e que vai ao encontro dos dados do INE, é o que aponta a Língua Portuguesa como a língua mais falada em Luanda e em Angola. No entanto, sobre a(s) língua(s) que os informantes aprenderam a falar primeiro, com esta recolha, concluímos a seguinte informação: 1 informante aprendeu primeiro o Kimbundo, 1 informante do Uíge aprendeu primeiro uma língua nacional (dialeto 9), 7 informantes não fazem menção nenhuma à língua que aprenderam primeiro e 91 informantes adquiriram primeiro a Língua Portuguesa, ou seja:

9 Embora não indique a língua, por a naturalidade do informante ser do Uíge, presumimos que o dialeto a que se refere seja o Kikongo ou outra língua mesmo e não “dialeto”.

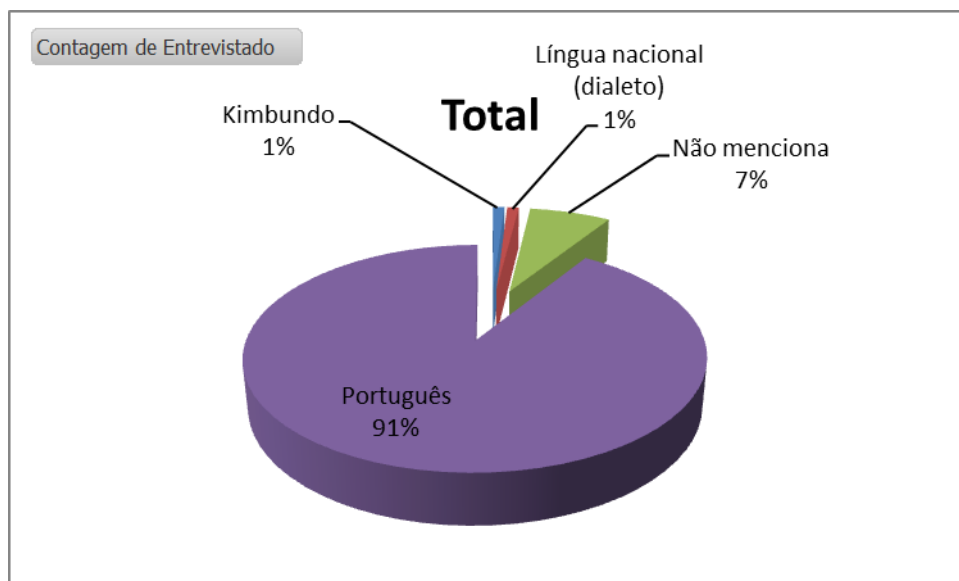


Gráfico 5 - Língua(s) que os informantes do grupo 1 adquiriram primeiro.

Percebemos que nos informantes nascidos fora de Luanda há muita incidência de, também nas províncias, ser grande o número de FPLM (Falantes de Português Língua Materna) e, conseqüentemente, o decréscimo do número de FPLNM (falantes de Português Língua Não Materna).

f) Outros dados

A percentagem dos informantes que gostam da disciplina de Língua Portuguesa é de 100%. Considerando a pergunta sobre “os amigos e colegas percebem tudo o que eu falo”, 85 informantes responderam «sim», 14 «não» e 1 não menciona, inclusive os dois alunos PLNM, ou seja, o de Língua Materna Kimbundo e o de Kikongo, afirmam que os seus colegas e amigos percebem tudo o que eles dizem. Surpreendentemente, notamos que os 14 alunos que dizem não ser percebidos pelos amigos e colegas em tudo o que dizem são FPLM. Presumimos que possa existir outras razões para que não sejam “compreendidos” do ponto de vista da fala.

Quanto à leitura coletiva e em voz alta, 9 alunos não mencionam a sua resposta, 6 alunos não gostam, 1 é indefinido e 84 dizem gostar. Portanto, dos 6 alunos que não gostam da leitura coletiva e em voz alta, 3 têm como últimas notas nas provas de Português de 0-10; e 3 têm de 10-20. O que nos dá a entender que a leitura é fundamental para o aperfeiçoamento e desenvolvimento de muitas competências e deve ser devidamente trabalhada.

2.2 - Grupo 2: dados biográficos e linguísticos:

a) Sexo e faixa etária

Neste grupo de estrangeiros e FPLE, dos 40 informantes com quem trabalhamos, apenas 14 são do sexo feminino e 26 do masculino. No sexo feminino, 1 entre os 18-23, 3 entre os 24-29, 4 entre os 29-34, 3 estão entre 35-40 e, por fim, 3 estão acima dos 40 anos de idade. Já no sexo masculino, 4 informantes acima dos 40, 7 informantes entre os 35-40, 9 informantes entre os 29-34 e, finalmente, 6 informantes entre os 24-29.

b) Nacionalidade e respectivas línguas

Por exemplo, podemos conferir no gráfico 1, que são 10 as nacionalidades que encontramos em campo: argelina (4), cubana (3), chinesa (5), guineense “6” (Conacri), tunisina (5), congoleza “4” (RDC), maliana (4), camaronesa (5), nigeriana (2) e sul coreana (2), pelo que se depreende a distribuição das línguas Árabe, Espanhol, Mandarim, Francês, Inglês, Coreano, Igbo (uma das línguas nacionais da Nigéria) e Lingala (língua nacional no Congo Democrático). Todos os cidadãos estrangeiros usam as suas línguas de origem, mesmo que, por vezes, não a utilizem na mesma proporção quanto outros cidadãos, pois cada um está inserido numa realidade que o obriga a falar mais o Português ou a sua língua, durante o período de trabalho.



Gráfico 6 - Número e nacionalidades dos informantes do grupo 2.

c) Como aprendeu a Língua Portuguesa?

Tudo indica que chegámos a um dos cerne da questão da nossa tese, ao examinar que dos 40 informantes, 1 diz que aprendeu o Português com um professor privado, 2 afirmam que aprenderam nos seus países de origem, 14 dizem que aprenderam com outros estrangeiros que falam bem e 23 dizem que aprenderam o Português «na rua, com os amigos, na família ou no trabalho». Em seguida podemos verificar a informação neste quadro.

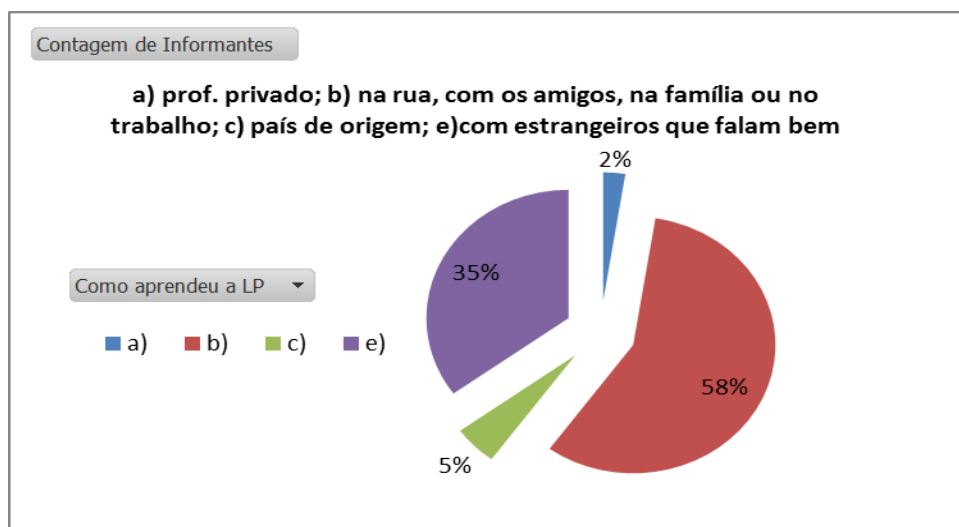


Gráfico 7 - Como aprendeu a Língua Portuguesa, no grupo 2.

d) De que forma gostaria de melhorar o seu nível de Português?

Nesta questão, dos 40 informantes, 17 indicam que gostariam de melhorar os seus conhecimentos relativamente à Língua Portuguesa com um professor privado; 4 gostariam de aprender «na rua, com os amigos, na família ou no trabalho»; 6 gostariam de aprender no seu país de origem; 8 gostariam de estar numa escola em Angola e 5 gostariam de aprender com outros estrangeiros que falam bem. Portanto, 42% dos informantes gostariam de ter a possibilidade de ter um professor privado, somados aos 20% que gostariam de estar a aprender o Português numa escola em Angola. Os restantes informantes, portanto os 38%, sentir-se-iam à vontade em aprender o Português em situações menos formais, seja com os amigos, com a família, no trabalho e na rua.

e) Em Angola, com que frequência usa a língua ou as línguas do seu país?

Não obstante já termos afirmado mais acima que há forte presença de bairros étnicos em Luanda e que, na maioria dos casos, os seus residentes praticam as suas culturas e línguas de origem, a informação que se pode depreender daqui vai ao encontro do que presumimos, quer dizer, dos 40 informantes, 39 falam ou usam todos os dias a sua língua de origem ou a língua do seu país, perfazendo 98%.

f) Classifique o seu nível de conhecimento do Português.

Para esta parte, consideramos os níveis comuns de referência à escala global, plasmados no Quadro Europeu Comum de Referência, segundo o qual podemos afirmar que grande parte dos nossos informantes tem o nível A1 e A2, são utilizadores elementares; outra parte dos nossos informantes já está no nível B1 e B2, utilizador independente; poucos têm o nível C1 e C2, ou seja, utilizadores proficientes.

Classificando o seu próprio nível de conhecimento, os informantes apontam para o seguinte registo:

- Em termos da competência de leitura, 13 assinalaram **Bom**, 14 assinalaram **Difícil** e 13 assinalaram **Pouco** (equivalendo a médio);
- No âmbito na competência da fala, 25 inquiridos assinalaram **Bom**, 1 assinalou **Difícil** e 14 assinalaram **Pouco** (igual a médio);

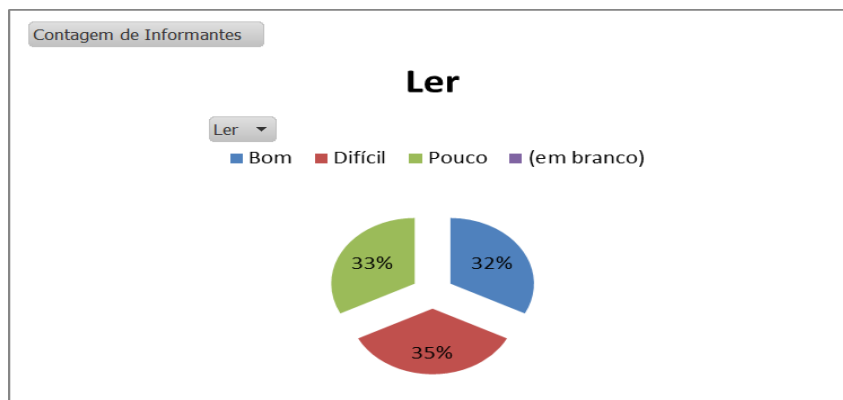


Gráfico 8 - Competência na leitura, no grupo 2.

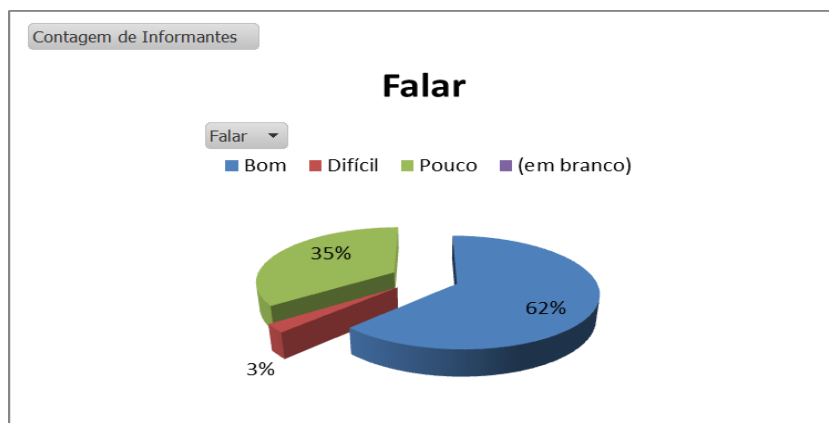


Gráfico 9 - Competência na fala, no grupo 2.

- Na perspectiva da escrita, 8 inquiridos dizem ser **Bom** o seu nível, 19 dizem ser **Difícil** e 13 dizem que o seu nível de escrita é **Pouco**;
- Por fim, 35 inquiridos afirmam que o seu nível de compreensão do que se fala é Bom. Apenas 5 dizem que o seu nível é Pouco (equivalente a mais ou menos):

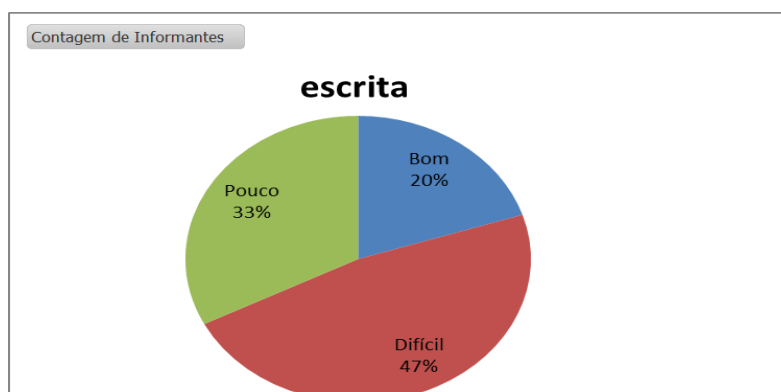


Gráfico 10 - Competência na escrita, no grupo 2.

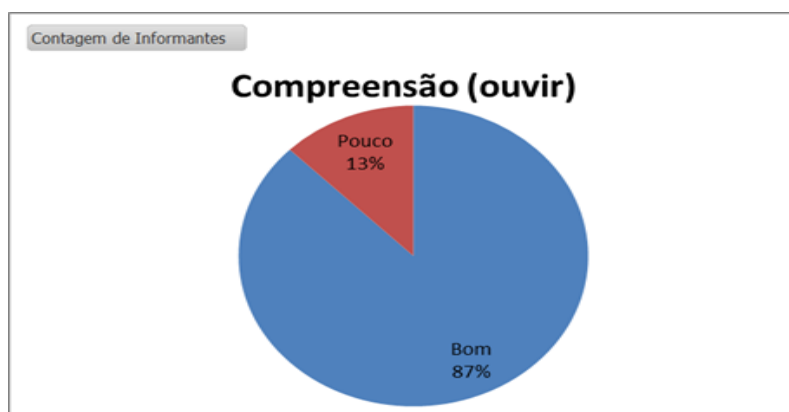


Gráfico 11 - Competência na compreensão (ouvir), no grupo 2.

2.3 - Grupo 3: dados biográficos e linguísticos:

Dos 10 professores que inicialmente estavam previstos na nossa grelha de inquérito, apenas 4 responderam prontamente ao questionário. Deste número, retiramos os seguintes dados:

- 2 professores lecionam na 5ª classe e 2 na 6ª classe;
- Os 4 aprenderam primeiro o Português, portanto, são FPLM;
- Os referidos professores têm nas turmas em que lecionam alunos de diferentes etnias, localidades, cidades e regiões;
- Concomitantemente, os 4 professores afirmam que o programa de Língua Portuguesa e os manuais da classe com que trabalham adequam-se, em grande parte, à realidade dos seus alunos;
- De forma unânime, afirmam que o relacionamento entre os alunos de diferentes origens étnicas na escola é **Bom**;
- Nenhum dos 4 acha que nos programas e manuais de Língua Portuguesa, com que trabalham, faltem alguns conteúdos muito importantes para melhorar a aprendizagem dos alunos.

Os professores a quem solicitámos informações nada têm a objetar, nenhum dos professores apresentou ideias que visassem melhorar os programas ou os materiais de ensino e aprendizagem das classes com as quais trabalham.

CONCLUSÃO E SUGESTÕES

Inicialmente, ao nos propormos elaborar este trabalho, pensávamos que o número de FPLNM em Luanda seria tão grande, nas escolas ou na sociedade em geral, que estenderíamos a componente interculturalidade para o estudo de caso por uma abordagem inesgotável. Por exemplo, pensámos na possibilidade de que os FPLM, sendo uma minoria ou não, discriminavam e podiam ter preconceitos ou qualquer tipo de injúrias linguísticas e sociais, decorrentes da estigmatização que há com muitos FPLNM na escola e fora dela, mas verificámos que 91% dos nossos informantes, no grupo 1, têm o Português como língua materna.

Do trabalho com o grupo 1, podemos chegar às seguintes conclusões:

- Observámos um nível considerável de multiculturalismo nas salas de aulas, pois verificámos a presença de 6 províncias nas 4 turmas em que aplicámos o inquérito, muito embora pouquíssimos alunos falassem uma outra língua materna que não fosse o Português;
- Observámos, em consequência do multiculturalismo, o intercâmbio cultural e o respeito pela diferença étnica, social e linguística, ou seja, o interculturalismo, podendo ser um fator de aprendizagem ou de aquisição do Português, tem sido determinante nas salas de aulas;
- Sendo que os 4 professores inquiridos são FPLM e nenhum deles fez recomendações que visassem alterações e adaptações aos manuais e programas de LP com que trabalham, mantém-se mais afincada a possibilidade no melhoramento dos programas e manuais de LP;
- Pudemos aferir que os FPLM (falantes do Português Língua Materna) chegaram a uma percentagem de 91%, um número condicente com os dados apontados pelo INE (2014), segundo os quais a Língua mais falada em Angola é o Português, seguido do Umbundo;
- Inferimos que o nível de iliteracia dos nossos alunos ainda é bastante alto, pois, tal como previmos, observámos inúmeras incongruências nas respostas dos informantes, ou seja, não compreenderam muitas questões que constam no inquérito;
- Tendo notado que 67% dos alunos responderam que «conhecem alguns contos populares ou tradicionais que gostariam que estivessem no seu manual de

LP e não estão» e 86% dos alunos respondeu que «gosta dos contos e fábulas que os seus familiares lhe contam», admitimos a possibilidade de também os alunos sentirem falta de textos que reflitam a realidade objetiva e popular da sociedade de que fazem parte, logo, não seria impensável adaptar os manuais e materiais de ensino e aprendizagem por forma a cobrir o multiculturalismo e a diversidade cultural e linguística nas escolas de Luanda e, ou, de Angola;

- Entendemos que devia haver histórias romanceadas ou épicas da rainha Njinga, do rei Mandume, do rei Ekuikui II, do rei Katyavala Bwila e da rainha Lueji, isto faria com que, desde muito cedo, os alunos mantivessem contactos com a história moderna de Angola, pudessem aprender sobre ela e saber os valores de cada uma das subculturas, pois há várias culturas dentro de um país tão heterogéneo e homogéneo, concomitantemente;

- O sistema de educação talvez precise de ser adaptado à nova realidade multicultural nas escolas, portanto, que as alterações não venham a ser pensadas e aplicadas apenas no âmbito da realidade luandense. Uma das alterações seria pensar-se na possibilidade da implementação do ensino do Lingala, no âmbito do ensino da língua e cultura de origem;

- A aplicação prática do ensino da língua e cultura de origem é fundamental, como já vimos no segundo capítulo, para que o aluno interligue a aprendizagem do Português com a experiência e as competências que traz da(s) sua(s) língua(s) e cultura(s) de origem, afinal, quem sabe e conhece bem a sua língua e cultura, tem, presumivelmente, maior possibilidade de êxitos dentro de uma nova realidade de aprendizagem;

- Zau (2002) propõe 4 argumentos que nos parecem adequados, no âmbito da educação bilingue nas escolas de Luanda, por parte de alunos PLNM:

- 1) O sistema educativo propõe-se dar aos alunos um conhecimento integral e equilibrado nas duas línguas e torná-los capazes de utilizar uma e outra, em qualquer circunstância;

- 2) O sistema propõe-se dar um conhecimento integral e uma capacidade universal de utilização numa das línguas, mas uma competência média e um uso limitado de certas funções da outra;

3) O sistema propõe somente uma introdução ao conhecimento e utilização de uma segunda língua;

4) O sistema utiliza uma das línguas só como meio de introdução de outra, que é a língua própria de ensino. (Zau, 2002, p. 200).

- Um dado importante e que se poderia aproveitar é o facto de todos os alunos gostarem da disciplina de LP e afirmarem que gostam de ler, em quaisquer circunstâncias. Logo, neste caso, usar este elemento motivador para estimular outras atividades escolares e inculcar nos educandos mais sentido de responsabilidade parece-nos extremamente importante;

- Em relação ao facto de responderem à pergunta “eu já algum dia disse que alguém não sabia falar bem o Português”, curiosamente entre os 57 informantes que afirmaram «sim» 2 deles têm o Kimbundo e o Kikongo como língua materna. Por outro lado, 67 informantes responderam «sim» ao facto de conhecerem alguns contos populares ou tradicionais que gostariam que estivessem nos manuais de Língua Portuguesa. Os dois informantes FPLNM afirmam nunca terem passado por uma situação em que alguém tivesse rido por eles estarem a falar uma língua diferente do Português, também nunca lhes disseram que não sabiam falar bem o Português. Se por um lado, os 100 alunos afirmam gostar da disciplina de Língua Portuguesa e 84 alunos dizem gostar de leitura coletiva e em voz alta, o número baixa para 71 alunos que gostam de ler de tudo, quando estão em casa. Portanto, se A= de 0-10 e B= de 10-20, 56 alunos têm A e 35 alunos têm B e apenas 9 não mencionam quais foram as últimas notas na disciplina de Língua Portuguesa. Leva-nos a pensar que há um decréscimo no desenvolvimento das apetências, habilidades, competências e gostos pela leitura, pela atividade lúdica, quebra-cabeças, sopa de letras, jogo de palavras, palavras cruzadas, ensaio de peças teatrais, simulação ou encenação de situações diárias podem desenvolver no aluno o gosto e desejo pela leitura espontânea, podem estimular que os alunos, por iniciativa própria, se interessem pela prática individual de leitura e escrita;

- Reiteramos, pelos resultados da nossa amostra, a possibilidade de criação, por parte do Estado angolano, de instituições de ensino formal, de instituições vocacionadas ao apoio linguístico e à integração social dos cidadãos FPLE.

Indo ao encontro do que aponta a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996), no seu artigo 41, onde diz que “todas as comunidades linguísticas têm direito a usar a sua língua e a mantê-la e promovê-la em todas as formas de expressão cultural”, entendemos que a Língua Portuguesa, ensinada ou aprendida em contextos formais e informais, podem coexistir naturalmente com outras línguas num sistema de bilinguismo, sempre que a situação dos falantes estiver em circunstâncias naturalmente factíveis.

Embora o ensino em Angola e em Luanda seja ministrado em Língua Portuguesa, uma educação multicultural reforça o interculturalismo presente na sociedade luandense, espelha a realidade moderna, respeita a diversidade linguístico-cultural e vai ao encontro daquilo ao que Banks (2001:20) chama de “*educating citizens for diversity in global times*”.

Enquadrando-nos no contexto de Luanda, e estando nós de acordo com Banks (2001:20), entendemos que as dimensões e a aplicação de uma Educação Multicultural podem congrega variadíssimas perspetivas e vantagens, entre as quais: um conteúdo mais integracionista; a construção de um processo de conhecimento mais alargado; a redução do preconceito; uma equidade pedagógica e capacitação da cultura escolar e da estrutura social. Banks (*ibidem*) afirma ainda que “the need for each of these dimensions to be implemented in order to create comprehensive and powerful multicultural educational practices is described and illustrated”.

Pensamos que deviam ser desenvolvidas, no sistema educativo em Luanda, políticas inclusivas: o ensino bilingue, o ensino da Língua e Cultura de Origem, principalmente de grupos bastante representativos, a implementação de todas as línguas nacionais em todo o subsistema de ensino.

Deviam ser traçadas políticas que compensem os défices que a população de Luanda apresenta que resultam de fatores sociais endógenos como: migração, pobreza extrema que leva a que muitos não possam ter material escolar ou condições adequadas para uma boa aprendizagem, necessidades especiais, orfandade causada pela guerra, refugiados de guerra, mobilidade reduzida, iminência de abandono escolar, carência ou ausência de material escolar, falta de recursos audiovisuais para as aulas, etc., por forma a que todos os alunos sejam integrados da maneira mais justificada possível.

Vemos que os estrangeiros (FPLE) em Luanda, dos inquiridos, utilizam as suas línguas para comunicarem com os seus familiares, algumas vezes no trabalho, mesmo utilizando também a Língua Portuguesa. Concluimos que dos 4 critérios que

apresentamos aos inquiridos (ler, falar, escrever e ouvir), com os níveis (bom, difícil e pouco), **Falar** e **Ouvir** são as componentes com menor dificuldade por parte dos estrangeiros, como se pode ver nos gráficos acima. Já as componentes **Ler** e **Escrever** são aos elementos nos quais mais dificuldades encontram.

Admitimos que a criação de instituições ou centros de ensino de Língua Portuguesa para Estrangeiros é uma necessidade que pode satisfazer muitos cidadãos não nascidos na lusofonia. Pois, verificamos que a grande maioria deles aprendeu o Português em situações informais, daí a razão de muitos deles terem dificuldades em Ler e Escrever.

Cabe ao governo de Angola, através do Ministério da Educação ou de entidades afins, elaborar um programa interdisciplinar, que vise satisfazer a necessidade da aprendizagem do PLE, visto que o Português tem vindo a crescer exponencialmente em Angola.

Estamos cientes de que muita matéria ficou por abordar, muitas palavras não foram ditas, muitos dados não foram esmiuçados, muita bibliografia importante não foi consultada e que talvez não devêssemos trazer alguns temas absolutamente deslocados no âmbito da realização deste pequeno contributo, mas, ao mesmo tempo, admitimos que este tema despoleta uma longa discussão, pois a abordagem sobre o interculturalismo e multiculturalismo é de uma abrangência acentuada.

Toda esta abordagem foi difícil de se fazer, pois ainda não é muito recorrente na nossa realidade. Talvez por isso tenhamos encontrado algumas dificuldades no âmbito da bibliografia e de muitos enquadramentos. É nossa intenção dar continuidade à investigação e tratamento das práticas educativas, pedagógicas e de instrução neste âmbito inter e multicultural, pois Luanda e Angola hoje têm uma densidade populacional que não devemos ignorar.

Podemos, pelos resultados que obtivemos, observar o estado do multiculturalismo e do interculturalismo, o ensino da LP para estrangeiros, a componente da aquisição do Português como L2 e o preconceito linguístico e o contexto em que é falado o Português em Luanda.

Quando iniciámos este projeto, pretendíamos entender várias questões, entre as quais: em que situação o Português é adquirido e aprendido pelos falantes em Luanda? Qual é a língua mais falada em Luanda? O Português é maioritariamente falado em contexto de Língua Materna, Língua Segunda ou Língua Estrangeira? Como se reflete a realidade multicultural e multiétnica em função dos falantes do Português? Em que

estado se encontra o ensino e aprendizagem do Português? Porquê a província de Luanda?

Finalmente, se muitas destas perguntas foram respondidas ao longo da dissertação, é inegável que nem todas as perguntas tiveram as respostas pelas quais se esperava, pois nem sempre um trabalho, por tão cabal que seja, dita terminantemente um desfecho evidente sobre um tema que despoleta muitas discussões sociais. Logo, esperemos que sejam respondidas as que não foram por ora num próximo trabalho ou ciclo. Esperemos que haja mais estudos sobre multiculturalismo e interculturalismo, seja com a base linguística, seja com a base cultural ou social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTUNA, R. R. (2006). *Cultura Tradicional Bantu*. São Paulo: Irmãs Paulinas.
- ÁLVARES, C. (s.d.). *Transculturalismo COA*. Obtido em 12 de novembro de 2016, de Cultura Dicionário Crítico: <http://www.arteco.pt/index.php?Language=pt&Page=Saberes&SubPage=ComunicacaoELinguagemCultura&Menu2=Autores&Slide=122>
- ANÇÃ, M. H. (2013). Português Língua Não Materna: das culturas de aprendizagem ao ensino da língua. In I. I. Computacional, *Ensino do Português como Língua Não Materna: Estratégias, Materiais e Formação* (pp. 473-483). Lisboa: Textos de Educação e Fundação Calouste Gulbenkian.
- ANDERSON, H., & Rhodes, N. (1983). Immersion and other innovations in U.S. elementary schools. In *Studies in Language Learning*, 4 (p. 278-237). USA: ERIC Document Reproduction Service No. ED.
- ANGOP. (11 de agosto de 2016). *Lei de Bases do Sistema de Educação Define Formas de Apoio Social*. Obtido em 2017 de fevereiro de 2, de http://welvitchia.com/SESA_files/Lei%2013_01_Lei%20de%20Bases%20do%20Sistema%20de%20Educacao%20de%20Angola%202001.pdf
- BAGNO, M. (1999). *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola.
- BAKER, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. USA: Multilingual Matters LTD.
- BANKS, J. A. (2001). *Cultural Diversity And Education: Foundations, Curriculum, And Teaching*. New York: Routledge.
- BARRETT, M. (2013). *Interculturalism and Multiculturalis: similarities and differences*. Europe: Council of Europe Publishing.
- BECHARA, E. (2009). *Moderna Gramática Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira & Lucerna.
- BRIGGS, A. (1992). Culture. In R. Bauman, *Folklore, Cultural Performances, and Popular Entertainments* (pp. 3-11). Centered Hand Book. Cambridge Dictionary. (2017). Obtido em 19 de dezembro de 2016, de <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/british/>

CARREIRA, M. H. (1979). Usos da Língua, Significações Culturais e Ensino. In F. d. Humanas-Nova, *Letras Soltas* (pp. 113-114). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

CARREIRA, M. H. (2013). Algumas Especificidades da Língua Portuguesa do Ponto de Vista do Ensino do Português Língua Segunda e Língua Estrangeira: problematização. In *Português Língua Não Materna: investigação e ensino* (pp. 26-33). Lisboa: LIDEL Edições Técnicas.

CHICUNA, A. M. (2014). *Portuguesismos nas línguas Bantu para um dicionário Português-Kiyombe*. Lisboa: Edições Colibri.

CHOMSKY, N. (2006). *Language and Mind*. New York: Cambridge University Press.

CURTO, J. C., & Gervais, R. R. (2002). A dinâmica demográfica de Luanda no contexto do tráfico de escravos do Atlântico Sul, 1781-1844. *Topoi - Revista de História*, 3, pp. 85-138.

Diccionario de la lengua española da Real Academia Espanhola. (2017). Obtido em 25 de novembro de 2016, de <http://dle.rae.es/?w=diccionario>

Dicionário da Academia das Ciências de Lisboa. (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, da Academia das Ciências de Lisboa*. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa.

Dicionário Moderno da Língua Portuguesa - Porto Editora. (2016). Porto: Porto Editora.

DORNYEI, Z. (2014). Motivation in second language learning. In M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, & M. A. Snow, *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 518-531). Boston, MA: National Geographic Learning/Cengage Learning.

DUARTE, J. (2013). Aquisição da Linguagem: aspetos relevantes para instituições escolares em contextos de diversidade linguística. In I. I. Computacional, *Ensino do Português como Língua Não Materna: Estratégias, Materiais e Formação* (pp. 379-395). Lisboa: Textos de Educação e Fundação Calouste Gulbenkian.

DUNCAN, S. (1992). Interaction Face-To-Face. In R. Bauman, *Folklore, Cultural Performances, and Popular Entertainments. A Communications – Centered Hand Book* (pp. 3-11). New York: Oxford University Press.

EUCH, S. E. (2011). Plurilingualism: What is known and what is still to be known. *International Technology, Education and Development, At Valencia, Spain*. Quebec: Université du Québec à Trois-Rivières.

FILIPPE, L. (2012). *Os Erros Ortográficos na Produção Escrita dos Estudantes da Faculdade de Ciências Sociais: causas e soluções*. Dissertação de Mestrado. Luanda: Instituto Superior de Ciências da Educação.

FLORES, C. M. (2013). Português Língua Não Materna: discutindo conceitos de uma perspectiva linguística. In *Português Língua Não Materna: investigação e ensino* (pp. 36-46). Lisboa: LIDEL Edições Técnicas.

GALISSON, R., & COSTE, D. (1983). *Dicionário de Didáctica das Línguas*. Coimbra: Almedina.

GARDNER, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational Variables in Second-Language Acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 266-272.

GOMES, M. d. (1979). Sociolinguística e Ensino das Línguas. In N. d.-S. Modernas, *Letras Soltas* (Vol. 1, pp. 87-91). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, FCSH,.

GOUVEIA, L. S., Corte-Real, S. J., & Pinto, P. F. (2013). Aprendizagens Interculturais. In *Ensino do Português como Língua Não Materna: Estratégias, Materiais e Formação* (pp. 163-265). Lisboa: ILTEC- Instituto de Linguística Teórica e Computacional Textos de Educação e Fundação Calouste Gulbenkian.

HALL, S. (2003). *Da Diáspora Identidades e Medidas Culturais*. Belo Horizonte: UFMG.

HURFORD, J. R. (2003). The Evolution of Language And Languages. An Interdisciplinary View. In R. Dunbar, C. Knight, & C. Power, *The Evolution Of Culture* (pp. 173-193). New Jersey: University Press, New Brunswick.

Instituto Nacional de Estatísticas de Angola, INE. (2016). *Censo Angola 2014*. Obtido em 11 de outubro de 2016, de Recenseamento Geral da População e Habitação: resultados definitivos: http://aiangola.com/wp-content/uploads/2016/03/Apresentacao-Resultados-Definitivos-Censo-2014-V12_22032016_19h28_IMPRESS%C3%83O.pdf

Jornal de Notícias. (05 de janeiro de 2015). *Há mais de meio milhão de imigrantes ilegais em Angola*. Obtido em 11 de outubro de 2016, de <http://www.jn.pt/mundo/palops/interior/ha-mais-de-meio-milhao-de-imigrantes-ilegais-em-angola-4325007.html>

KRASHEN, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. California: University of Southern California.

Language Discrimination – Your Legal Rights. (2010). *The Legal Aid Society - Employment Law Center*. Obtido em 10 de dezembro de 2016, de http://www.americanbar.org/content/dam/aba/administrative/labor_law/meetings/2010/annualconference/034.pdf.

Lei de Bases do Sistema de Educação de Angola. (2001). Obtido em 16 de fevereiro de 2017, de http://welvitchia.com/SESA_files/Lei%2013_01_Lei%20de%20Bases%20do%20Sistema%20de%20Educacao%20de%20Angola%202001.pdf

LÉVI-STRAUSS, C. (1952). *Raça e História*. Paris: UNESCO.

Lewis, J. (2002). From Culturalism to Transculturalism. *Iowa Journal of Cultural Studies*, University of Iowa.

MADEIRA, A. (2008). Aquisição de L2. In *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira: da(s) teoria(s) à(s) prática(s)* (pp. 189-203). Lisboa: LIDEL Edições Técnicas.

MARTINHO, A. M. (1995). *A Língua Portuguesa em África: Educação, Ensino, Formação*. Évora: Pendor Editorial, Lda.

MARTINHO, A. M. (2005). *A Língua Portuguesa em África: perspectivas presentes e futuras*. Obtido em 18 de fev. de 2016, de <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/04/plemafrica.pdf>

MARTINS, M. A. (1958). *Contacto de Culturas no Congo Português: achegas para o seu estudo*. Vila Nova de Famalicão: Colecção: Estudos de Ciências Políticas e Sociais.

MINGAS, A. (2000). *Interferência do Kimbundu no Português Falado em Lwanda*. Angola-Luanda: Chá de Caxinde.

MINGAS, A. (2002). Português de Angola: uma realidade? *AULP- XII Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa: Angola*. Luanda: AULP - Universidades de Língua Portuguesa.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche . (março de 2006). *L'enseignement de la langue et de la culture d'origine*. Obtido em 22 de setembro de 2016, de Les rapports de l'inspection générale de l'Éducation nationale - Rapport - n° 2005-090: http://cache.media.education.gouv.fr/file/2005/66/9/2005-090_319669.pdf

O Público. (15 de nov. de 2016). *Em 2100, a maioria dos falantes de português será africana*. Obtido em 20 de nov. de 2016, de <https://www.publico.pt/2016/11/15/culturaipsilon/noticia/em-2100-a-maioria-dos-falantes-de-portugues-sera-africana-1751162>

Organisation Internationale de la Francophonie. (2014). *La langue française dans le monde*. Obtido em 30 de outubro de 2016, de http://www.francophonie.org/IMG/pdf/oif_synthese_francais.pdf

Oxford. (2017). *Oxford Dictionary*. Obtido em 24 de dezembro de 2016, de <https://en.oxforddictionaries.com/definition/culture>

PINTO, M. d. (2013). Bilinguismos e Congnição: como explicar os desempenhos em tarefas de repetição de dígitos e de frases? In LIDEL, *Português Língua Não Materna: investigação e ensino* (pp. 48-68). Lisboa: Edições Técnicas.

PORTES, A. (1983). Modes of structural incorporation and present theories of labour immigration. In *Global Trends in Migration: Staten Island, N.Y.: Center for Migration Studies*, pp. 279-297.

Quadro Europeu Comum de Referências para a Línguass - Aprendizagem, Ensino, Avaliação. (2001). Porto: Conselho da Europa- Edições ASA.

SILVA, M. d., & Gonçalves, C. (2011). *Diversidade Linguística no Sistema Educativo Português; Necessidades de Práticas Pedagógicas nos Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa: Acidi.

SWAIN, M., & Johnson, R. K. (1997). *Immersion education: international perspectives*. Cambridge University Press.

TREMBLAY, C. (2007). *Du multilinguisme au plurilinguisme*. Obtido em 29 de novembro de 2016, de Observatoire Plurilinguisme Europeu: http://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Fondamentaux/plurilinguisme_multilinguisme3.pdf

UNESCO. (2006). *UNESCO Guidelines on Intercultural Education*. Obtido em 07 de julho de 2016, de Section of Education for Peace and Human Rights, Division for the Promotion of Quality Education, Education Sector: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>

UNESCO. (2014). *Njinga Mbandi, Queen of Ndongo and Matamba*. Obtido em 11 de dezembro de 2016, de Series on Women in African History: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002301/230103E.pdf>

UNESCO- Comité de Seguimento. (junho de 1996). *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*. Obtido em 23 de outubro de 2016, de http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf

United Nations. (2015). *Universal Declaration of Human Rights*. Obtido em 02 de setembro de 2016, de UDHR: http://WWW.UN.ORG/EN/UDHRBOOK/PDF/UDHR_BOOKLET_EN_WEB.PDF

VYGOTSKY, L. (1986). *Thought and Language*. London - England: The MIT Press - Cambridge, Massachusetts.

World Atlas. (março de 2016). *15 Biggest Cities In Africa*. Obtido em 02 de março de 2017, de World Facts: informação atualizada a 2 de março de 2017: <http://www.worldatlas.com/articles/15-biggest-cities-in-africa.html>

XAVIER, M. F. (1979). Contacto entre Línguas na História da Língua Portuguesa. In N. d.-S. Modernas, *Letras Soltas* (pp. 119-126). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, FCSH.

ZAU, F. (2002). *Angola: trilhos para o desenvolvimento*. Lisboa: Universidade Aberta.

ANEXOS

Anexo I - Inquéritos



Inquérito: Grupo 1

Alunos

O inquérito que se segue tem objetivos inteiramente académicos e de investigação no âmbito da dissertação do Mestrado em Ensino do Português.

Preenche os espaços abaixo.

Escola _____

Idade: Sexo: Feminino Masculino

Classe: 5ª classe 6ª classe

1. Completa os espaços correspondentes:

Província em que nasci	
Município em que nasci	
Bairro em que nasci	
Bairro em que vivo agora	
Nasci fora de Angola, nasci em:	

2. As línguas que conheço:

Língua ou línguas que aprendi a falar primeiro	
Língua ou línguas que falo	

3. Assinala a resposta certa.

- 3.1. Gosto da disciplina de Língua Portuguesa Sim ☐ Não ☐
- 3.2. Os meus amigos e colegas percebem tudo o que falo Sim ☐ Não ☐
- 3.3. Entendo tudo o que os meus amigos e colegas falam Sim ☐ Não ☐
- 3.4. Gosto da leitura coletiva e em voz alta na sala de aula Sim ☐ Não ☐
- 3.5. As minhas últimas notas em Língua Portuguesa têm sido:
- a) De 0 a 10 Sim ☐ ou b) De 10 a 20 Sim ☐
- 3.6. Conheço alguns contos populares ou tradicionais que eu gostaria que estivessem no meu manual de Língua Portuguesa e não estão Sim ☐ Não ☐

4. Assinala os espaços correspondentes à tua vida fora da escola.

1. Eu já algum dia disse que alguém não sabia falar bem o Português Sim ☐ Não ☐
2. Gosto dos contos e fábulas que os meus familiares me contam Sim ☐ Não ☐
3. Quando estou em casa, gosto de ler tudo o que vejo Sim ☐ Não ☐
4. Uma vez já me disseram que eu não sabia falar bem o Português Sim ☐ Não ☐
5. Já alguém se riu de mim, por falar uma língua diferente do Português Sim ☐ Não ☐

Inquérito: Grupo 2

Português para estrangeiros

O inquérito que se segue tem objetivos inteiramente académicos e de investigação no âmbito da dissertação do Mestrado em Ensino do Português.

- 1- Idade
 Dos 18 a 23 ☐ Dos 24 a 29 ☐ Dos 29 a 34 ☐ Dos 35 a 40 ☐
 Acima de 40 ☐ Sexo: feminino ☐ masculino ☐
- 2- País de origem: _____/Tempo em que vive em Angola _____
- 3- Línguas do seu país que você fala _____
- 4- Línguas que você usa em Angola _____

I- Compreensão da Língua Portuguesa.

- 1- Como aprendeu a Língua Portuguesa?
- a) Com um professor privado Sim ☐ Não ☐
- b) Na rua, com os amigos, na família ou no trabalho Sim ☐ Não ☐
- c) No seu país de origem Sim ☐ Não ☐
- d) Numa escola, em Angola Sim ☐ Não ☐
- e) Com outros estrangeiros que falam bem Sim ☐ Não ☐

2- De que forma gostaria de melhorar o seu nível de Português?

- a) Com um professor privado Sim ☐ Não ☐
- b) Na rua, com os amigos, na família ou no trabalho Sim ☐ Não ☐
- c) No seu país de origem Sim ☐ Não ☐
- d) Numa escola, em Angola Sim ☐ Não ☐
- e) Com outros estrangeiros que falam bem Sim ☐ Não ☐

- 3- Em Angola, com que frequência usa a língua ou as línguas do seu país:
 Todos os dias ☐ Algumas vezes ☐ Nunca ☐

4- Classifique o seu nível de conhecimento do Português colocando x na resposta certa.

LER		FALAR		ESCREVER		OUVIR	
Difícil	<input type="checkbox"/>	Difícil	<input type="checkbox"/>	Difícil	<input type="checkbox"/>	Difícil	<input type="checkbox"/>
Pouco	<input type="checkbox"/>	Pouco	<input type="checkbox"/>	Pouco	<input type="checkbox"/>	Pouco	<input type="checkbox"/>
Bom	<input type="checkbox"/>	Bom	<input type="checkbox"/>	Bom	<input type="checkbox"/>	Bom	<input type="checkbox"/>

Inquérito: Grupo 3

Professor de Língua Portuguesa

O inquérito que se segue tem objetivos inteiramente académicos e de investigação no âmbito da dissertação do Mestrado em Ensino do Português.

Sexo: feminino ☐ masculino ☐

Escola em que leciona _____

- 1- Classe que leciona: 5ª classe ☐ 6ª classe ☐
- 2- O Português é a língua que aprendeu primeiro? Sim ☐ Não ☐
- 3- Aprendeu primeiro uma língua nacional? Sim ☐ Não ☐
- 4- O programa de Língua Portuguesa e os manuais da classe que leciona adequam-se, em grande parte, à realidade dos seus alunos? Sim ☐ Não ☐
- 5- A(s) sua(s) turma(s) é/são constituída(s) por alunos de diferentes localidades, cidades, regiões ou etnias? Sim ☐ Não ☐
- 6- Como observa o relacionamento entre os alunos de diferentes origens étnicas na escola:
Bom ☐ Razoável ☐ Difícil ☐
- 7- Pensa que nos programas e manuais de Língua Portuguesa, com os quais trabalha, faltam alguns conteúdos muito importantes para melhorar a aprendizagem dos alunos?
Sim ☐ Não ☐

8.1. Se responder “sim”, cite pelo menos 3 (três) factos que acha importantes: _____



À Direção da Escola Cristo Redentor

Luanda - Prenda

Assunto: **Pedido de Autorização**

Vimos pedir a colaboração da vossa escola para a recolha de dados para uma investigação realizada no âmbito da elaboração de uma dissertação de Mestrado em cumprimento aos requisitos parciais para a obtenção do grau de Mestre no Ensino do Português.

A presente investigação tem como objetivo o estudo do Ensino e Aprendizagem do Português de Luanda.

Para alcançar os objetivos da investigação, é necessário proceder à recolha de dados escritos de 40 alunos da 5ª classe e 40 da 6ª classe. Igualmente, pensamos contar com a colaboração de 10 professores que preencherão outro inquérito.

A vossa colaboração é indispensável para o sucesso da presente investigação. Pedimos à escola que nos auxilie na seleção de informantes (alunos) com as características acima mencionadas e, por parte dos professores, pedimos a facilitação do acesso a alunos para a recolha de dados.

Os dados serão recolhidos por meio de questionários anónimos e não se destinam à avaliação dos informantes (alunos), mas sim à análise das características do Português em Luanda.

Agradecendo, desde já, a disponibilidade de V. Exa., aguardamos uma resposta.

Com os melhores cumprimentos

Lisboa, 31 janeiro de 2017

Hilton de Onésio Fortuna Daniel

Documento redigido à luz do Novo Acordo Ortográfico em vigor em Portugal



REPÚBLICA DE ANGOLA
IGREJA METODISTA UNIDA DE REDENTOR
GOVRENO DA PROVINCIA DE LUANDA
ESCOLA DO ENSINO PRIMÁRIO E I CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO N°
1035 EX 2047
LUANDA

AO

MAGNIFICO REITOR DA
UNIVERSIDADE

Assunto: CARTA DE INFORME

vimos por este informar que o senhor Hilton de Onésio Fortuna Daniel foi efectivamente autorizada pela Direcção desta Instituição Escolar, durante os dias 7, 8 e 9/02/2017, realizou um inquérito do tipo questionário a 40 alunos da 5ª classe e 40 alunos da 6ª classe dos 10 aos 12 anos respectivamente e 10 professores de ambas classe.

Esta missiva certifica exercício de pesquisa efectuado na Escola do Ensino Primário e I Ciclo do Ensino Secundário n° 1035 - Redentor

Luanda, aos 22 de Fevereiro de 2017

O Director da Escola


André Domingos Jorge



REPÚBLICA DE ANGOLA
ASSEMBLEIA NACIONAL

**Lei de Bases
do
Sistema de Educação**

Luanda
31 de Dezembro de 2001

ASSEMBLEIA NACIONAL

LEI N.º 13/01 de 31 de Dezembro

Considerando a vontade de realizar a escolarização de todas as crianças em idade escolar, de reduzir o analfabetismo de jovens e adultos e de aumentar a eficácia do sistema educativo;

Considerando igualmente que as mudanças profundas no sistema sócio-económico, nomeadamente a transição da economia de orientação socialista para uma economia de mercado, sugerem uma readaptação do sistema educativo, com vista a responder as novas exigências da formação de recursos humanos, necessários ao progresso sócio- económico da sociedade angolana;

Nestes termos, ao abrigo da alínea b) do artigo 88º da Lei Constitucional, a Assembleia Nacional aprova a seguinte:

LEI DE BASES DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO

CAPITULO I

Definição, Âmbito e Objectivos

ARTIGO 1º

(Definição)

1. A educação constitui um processo que visa preparar o indivíduo para as exigências da vida política, económica e social do País e que se desenvolve na convivência humana, no círculo familiar, nas relações de trabalho, nas instituições de ensino e de investigação científico - técnica, nos órgãos de comunicação social, nas organizações comunitárias, nas organizações filantrópicas e religiosas e através de manifestações culturais e gimno-desportivas.
2. O sistema de educação é o conjunto de estruturas e modalidades, através das quais se realiza a educação, tendentes à formação harmoniosa e integral do indivíduo, com vista à construção de uma sociedade livre, democrática, de paz e progresso social.

ARTIGO 2º

(Âmbito)

1. O sistema de educação assenta-se na Lei Constitucional, no plano nacional e nas experiências acumuladas e adquiridas a nível internacional.

2. O sistema de educação desenvolve-se em todo o território nacional e a definição da sua política é da exclusiva competência do Estado, cabendo ao Ministério da Educação e Cultura a sua coordenação.
3. As iniciativas de educação podem pertencer ao poder central e local do Estado ou a outras pessoas singulares ou colectivas, públicas ou privadas, competindo ao Ministério da Educação e Cultura a definição das normas gerais de educação, nomeadamente nos seus aspectos pedagógicos e andragógicos, técnicos, de apoio e fiscalização do seu cumprimento e aplicação.
4. O Estado Angolano pode, mediante processos e mecanismos a estabelecer, integrar no sistema de educação os estabelecimentos escolares sediados nos países onde seja expressiva a comunidade angolana, respeitando o ordenamento jurídico do país hospedeiro.

ARTIGO 3º
(Objectivos gerais)

São objectivos gerais da educação:

- a) desenvolver harmoniosamente as capacidades físicas, intelectuais, morais, cívicas, estéticas e laborais da jovem geração, de maneira contínua e sistemática e elevar o seu nível científico, técnico e tecnológico, a fim de contribuir para o desenvolvimento sócio-económico do País;
- b) formar um indivíduo capaz de compreender os problemas nacionais, regionais e internacionais de forma crítica e construtiva para a sua participação activa na vida social, à luz dos princípios democráticos;
- c) promover o desenvolvimento da consciência pessoal e social dos indivíduos em geral e da jovem geração em particular, o respeito pelos valores e símbolos nacionais, pela dignidade humana, pela tolerância e cultura de paz, a unidade nacional, a preservação do ambiente e a consequente melhoria da qualidade de vida;
- d) fomentar o respeito devido aos outros indivíduos e aos superiores interesses da nação angolana na promoção do direito e respeito à vida, à liberdade e à integridade pessoal;
- e) desenvolver o espírito de solidariedade entre os povos em atitude de respeito pela diferença de outrem, permitindo uma saudável integração no mundo.

CAPITULO II
Princípios Gerais
Artigo 4º
(Integridade)

O sistema de educação é integral, pela correspondência entre os objectivos da formação e os de desenvolvimento do País e que se materializam através da unidade dos objectivos, conteúdos e métodos de formação, garantindo a articulação horizontal e vertical permanente dos subsistemas, níveis e modalidades de ensino.

ARTIGO 5º
(Laicidade)

O sistema de educação é laico pela sua independência de qualquer religião.

ARTIGO 6º
(Democraticidade)

A educação tem carácter democrático pelo que, sem qualquer distinção, todos os cidadãos angolanos têm iguais direitos no acesso e na frequência aos diversos níveis de ensino e de participação na resolução dos seus problemas.

ARTIGO 7º
(Gratuidade)

1. Entende-se por gratuidade a isenção de qualquer pagamento pela inscrição, assistência às aulas e o material escolar.
2. O ensino primário é gratuito, quer no subsistema de ensino geral, quer no subsistema de educação de adultos.
3. O pagamento da inscrição, da assistência às aulas, do material escolar e do apoio social nos restantes níveis de ensino, constituem encargos para os alunos, que podem recorrer, se reunirem as condições exigidas, à bolsa de estudo interna, cuja criação e regime devem ser regulados por diploma próprio.

ARTIGO 8º
(Obrigatoriedade)

O ensino primário é obrigatório para todos os indivíduos que frequentem o subsistema do ensino geral.

ARTIGO 9º
(Língua)

1. O ensino nas escolas é ministrado em língua portuguesa.
2. O Estado promove e assegura as condições humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras para a expansão e a generalização da utilização e do ensino de línguas nacionais.
3. Sem prejuízo do nº 1 do presente artigo, particularmente no subsistema de educação de adultos, o ensino pode ser ministrado nas línguas nacionais.

CAPÍTULO III
Organização do Sistema de Educação
SECÇÃO I
Estrutura do Sistema de Educação
ARTIGO 10º
(Estrutura)

1. A educação realiza-se através de um sistema unificado, constituído pelos seguintes subsistemas de ensino:
 - a) subsistema de educação pré-escolar;
 - b) subsistema de ensino geral;
 - c) subsistema de ensino técnico-profissional;
 - d) subsistema de formação de professores;
 - e) subsistema de educação de adultos;
 - f) subsistema de ensino superior.
2. O sistema de educação estrutura-se em três níveis:
 - a) primário;
 - b) secundário;
 - c) superior.
3. No domínio da formação de quadros para vários sectores económicos e sociais do País, sob a responsabilidade dos subsistemas do ensino técnico-profissional e da formação de professores, a formação média, técnica e normal, corresponde ao 2º ciclo do ensino secundário, com a duração de mais um ano dedicado a profissionalização, num determinado ramo com carácter terminal.

SECÇÃO II
Subsistema de Educação Pré-Escolar
SUBSECÇÃO I
Definição, Objectivos, Estrutura, Coordenação
Administrativa e Pedagógica
ARTIGO 11º
(Definição)

O subsistema de educação pré-escolar é a base da educação, cuidando da primeira infância, numa fase da vida em que se devem realizar as acções de condicionamento e de desenvolvimento psico-motor.

ARTIGO 12º
(Objectivos)

São objectivos do subsistema da educação pré-escolar:

- a) promover o desenvolvimento intelectual, físico, moral, estético e afectivo da criança, garantindo-lhe um estado sadio por forma a facilitar a sua entrada no subsistema de ensino geral;
- b) permitir uma melhor integração e participação de crianças através da observação e compreensão do meio natural, social e cultural que a rodeia;
- c) desenvolver as capacidades de expressão, de comunicação, de imaginação criadora e estimular a actividade lúdica da criança.

ARTIGO 13º
(Estrutura)

1. A educação pré-escolar estrutura-se em dois ciclos:

- a) creche;
- b) jardim infantil.

2. A organização, estrutura e funcionamento destes ciclos é objecto de regulamentação própria.

SECÇÃO III
Subsistema de Ensino Geral
SUBSECÇÃO I
Definição, Objectivos e Estrutura
ARTIGO 14º
(Definição)

O subsistema de ensino geral constitui o fundamento do sistema de educação para conferir uma formação integral, harmoniosa e uma base sólida e necessária à continuação de estudos em subsistemas subsequentes.

ARTIGO 15º
(Objectivos)

São objectivos gerais do subsistema de ensino geral:

- a) conceder a formação integral e homogénea que permita o desenvolvimento harmonioso das capacidades intelectuais, físicas, morais e cívicas;
- b) desenvolver os conhecimentos e as capacidades que favoreçam a auto-formação para um saber-fazer eficazes que se adaptem às novas exigências;
- c) educar a juventude e outras camadas sociais de forma a adquirirem hábitos e atitudes necessários ao desenvolvimento da consciência nacional;
- d) promover na jovem geração e noutras camadas sociais o amor ao trabalho e potenciá-las para uma actividade laboral socialmente útil e capaz de melhorar as suas condições de vida.

ARTIGO 16º
(Estrutura)

O subsistema de ensino geral estrutura-se em:

- a) ensino primário;
- b) ensino secundário.

SUBSECÇÃO II
Definição e Objectivos do Ensino Primário
ARTIGO 17º
(Definição)

O ensino primário, unificado por seis anos, constitui a base do ensino geral, tanto para a educação regular como para a educação de adultos e é o ponto de partida para os estudos a nível secundário.

ARTIGO 18º
(Objectivos)

São objectivos específicos do ensino primário:

- a) desenvolver e aperfeiçoar o domínio da comunicação e da expressão;
- b) aperfeiçoar hábitos e atitudes tendentes à socialização;
- c) proporcionar conhecimentos e capacidades de desenvolvimento das faculdades mentais;
- d) estimular o espírito estético com vista ao desenvolvimento da criação artística;
- e) garantir a prática sistemática de educação física e de actividades gimno-desportivas para o aperfeiçoamento das habilidades psico-motoras.

SUBSECÇÃO III
Definição e Objectivos do Ensino Secundário Geral
ARTIGO 19º
(Definição)

O ensino secundário, tanto para a educação de jovens, quanto para a educação de adultos, como para educação especial, sucede ao ensino primário e compreende dois ciclos de três classes:

- a) o ensino secundário do 1º ciclo que compreende as 7ª, 8ª e 9ª classes;
- b) o ensino secundário do 2º ciclo, organizado em áreas de conhecimentos de acordo com a natureza dos cursos superiores a que dá acesso e que compreende as 10ª, 11ª e 12ª classes.

ARTIGO 20º
(Objectivos)

1. São objectivos específicos do 1º ciclo:

- a) consolidar, aprofundar e ampliar os conhecimentos e reforçar as capacidades, os hábitos, as atitudes e as habilidades adquiridas no ensino primário;
- b) permitir a aquisição de conhecimentos necessários ao prosseguimento dos estudos em níveis de ensino e áreas subsequentes.

2. São objectivos específicos do 2º ciclo:

- a) preparar o ingresso no mercado de trabalho e/ ou no subsistema de ensino superior;
- b) desenvolver o pensamento lógico e abstracto e a capacidade de avaliar a aplicação de modelos científicos na resolução de problemas da vida prática.

SECÇÃO IV
Subsistema de Ensino Técnico-Profissional
Subsecção I
Definição, Objectivos e Estrutura
ARTIGO 21º
(Definição)

O subsistema de ensino técnico-profissional é a base da preparação técnica e profissional dos jovens e trabalhadores começando, para o efeito, após o ensino primário.

ARTIGO 22º
(Objectivos)

É objectivo fundamental do subsistema de ensino técnico-profissional a formação técnica e profissional dos jovens em idade escolar, candidatos a emprego e trabalhadores, preparando-os para o exercício de uma profissão ou especialidade, por forma a responder às necessidades do País e à evolução tecnológica.

ARTIGO 23º
(Estrutura)

O subsistema de ensino técnico-profissional compreende:

- a) formação profissional básica;
- b) formação média técnica.

SUBSECÇÃO II
Formação Profissional Básica
ARTIGO 24º
(Definição)

1. A formação profissional básica é o processo através do qual os jovens e adultos adquirem e desenvolvem conhecimentos gerais e técnicos, atitudes e práticas relacionadas directamente com o exercício duma profissão.
2. A formação profissional básica visa a melhor integração do indivíduo na vida activa, podendo contemplar vários níveis e desenvolver-se por diferentes modalidades e eventualmente complementar a formação escolar no quadro da educação permanente.
3. A formação profissional básica realiza-se após a 6ª classe nos centros de formação profissional públicos e privados.
4. A formação profissional básica rege-se por diploma próprio.

SUBSECÇÃO III
Formação Média -Técnica
ARTIGO 25º
(Definição e objectivos)

1. A formação média- técnica consiste na formação técnico-profissional dos jovens e trabalhadores e visa proporcionar aos alunos conhecimentos gerais e técnicos para os diferentes ramos de actividade económica e social do País, permitindo-lhes a inserção na vida laboral e mediante critérios, o acesso ao ensino superior.
2. A formação média- técnica realiza-se após a 9ª classe com a duração de quatro anos em escolas técnicas.
3. Pode-se organizar formas intermédias de formação técnico-profissional após a 12ª classe do ensino geral com a duração de um a dois anos de acordo com a especialidade.

SECÇÃO V
Sistema de Formação de Professores
SUBSECÇÃO I
Definição, Objectivos e Estrutura
ARTIGO 26º
(Definição)

1. O sistema de formação de professores consiste em formar docentes para a educação pré-escolar e para o ensino geral, nomeadamente a educação regular, a educação de adultos e a educação especial.
2. Este sistema realiza-se após a 9ª classe com duração de quatro anos em escolas normais e após esta em escolas e institutos superiores de ciências de educação.
3. Pode-se organizar formas intermédias de formação de professores após a 9ª e a 12ª classes, com a duração de um a dois anos, de acordo com a especialidade.

ARTIGO 27º
(Objectivos)

São objectivos do sistema de formação de professores:

- a) formar professores com o perfil necessário à materialização integral dos objectivos gerais da educação;
- b) formar professores com sólidos conhecimentos científico-técnicos e uma profunda consciência patriótica de modo a que assumam com responsabilidade a tarefa de educar as novas gerações;
- c) desenvolver acções de permanente actualização e aperfeiçoamento dos agentes de educação.

ARTIGO 28º
(Estrutura)

O sistema de formação de professores estrutura-se em:

- a) formação média normal, realizada em escolas normais;
- b) ensino superior pedagógico realizado nos institutos e escolas superiores de ciências de educação.

SUBSECÇÃO II
Formação Média Normal
ARTIGO 29º
(Definição)

A formação média normal destina-se à formação de professores de nível médio que possuam à entrada a 9ª classe do ensino geral ou equivalente e capacitando-os a exercer actividades na educação pré - escolar e ministrar aulas no ensino primário, nomeadamente a educação regular, a educação de adultos e a educação especial.

SUBSECÇÃO III
Ensino Superior Pedagógico
ARTIGO 30º
(Definição)

1. O ensino superior pedagógico destina-se à formação de professores de nível superior, habilitados para exercerem as suas funções, fundamentalmente no ensino secundário e eventualmente na educação pré-escolar e na educação especial.
2. Este ensino destina-se também à agregação pedagógica para os professores dos diferentes subsistemas e níveis de ensino, provenientes de instituições não vocacionadas para a docência.

SECÇÃO VI
Subsistema de Educação de Adultos
SUBSECÇÃO I
Definição, Objectivos e Estrutura
ARTIGO 31º
(Definição)

1. O subsistema de educação de adultos constitui um conjunto integrado e diversificado de processos educativos baseados nos princípios, métodos e tarefas da andragogia e realiza-se na modalidade de ensino directo e /ou indirecto.
2. O subsistema de educação de adultos visa a recuperação do atraso escolar mediante processos e métodos educativos intensivos e não intensivos, estrutura-se em classes e realiza-se em escolas oficiais, particulares, de parceria, nas escolas polivalentes, em unidades militares, em centros de trabalho e em cooperativas ou associações agro-silvo-pastoris, destinando-se à integração sócio- educativa e económica do indivíduo a partir dos 15 anos de idade.

ARTIGO 32º
(Objectivos específicos.)

São objectivos específicos do subsistema de educação de adultos:

- a) aumentar o nível de conhecimentos gerais mediante a eliminação do analfabetismo juvenil e adulto, literal e funcional;
- b) permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, na dupla perspectiva de desenvolvimento integral do homem e da sua participação activa no desenvolvimento social, económico e cultural, desenvolvendo a capacidade para o trabalho através de uma preparação adequada às exigências da vida activa;
- c) assegurar o acesso da população adulta à educação, possibilitando-lhes a aquisição de competências técnico-profissionais para o crescimento económico e o progresso social do meio que a rodeia, reduzindo as disparidades existentes em matéria de educação entre a população rural e a urbana numa perspectiva do género;
- d) contribuir para a preservação e desenvolvimento da cultura nacional, a protecção ambiental, a consolidação da paz, a reconciliação nacional, a educação cívica, cultivar o espírito de tolerância e respeito pelas liberdades fundamentais;
- e) transformar a educação de adultos num pólo de atracção e de desenvolvimento comunitário e rural integrados, como factor de actividade sócio-económica e para a criatividade do indivíduo.

ARTIGO 33º
(Estrutura)

1. O subsistema da educação de adultos estrutura-se em:

- a) ensino primário que compreende a alfabetização e a pós-alfabetização;
 - b) ensino secundário que compreende os 1º e 2º ciclos.
2. Os 1º e 2º ciclos do ensino secundário organizam-se nos moldes previstos nos números 1 e 2, respectivamente, do artigo 20º da presente lei.
3. O subsistema de educação de adultos tem uma organização programática, de conteúdos e de metodologias de educação e de avaliação, bem como duração adequada às características, necessidades e aspirações dos adultos.

ARTIGO 34º
(Regulamentação)

O subsistema de educação de adultos obedece a critérios a serem estabelecidos por regulamentação própria.

SECÇÃO VII
Subsistema do Ensino Superior
SUBSECÇÃO I
Definição, Objectivos e Estrutura
ARTIGO 35º
(Definição)

O subsistema de ensino superior visa a formação de quadros de alto nível para os diferentes ramos de actividade económica e social do País, assegurando-lhes uma sólida preparação científica, técnica, cultural e humana

ARTIGO 36º
(Objectivos)

São objectivos do subsistema do ensino superior:

- a) preparar os quadros de nível superior com formação científico-técnica, cultural num ramo ou especialidade correspondente a uma determinada área do conhecimento;
- b) realizar a formação em estreita ligação com a investigação científica, orientada para a solução dos problemas postos em cada momento pelo desenvolvimento do País e inserida no processo dos progressos da ciência, da técnica e da tecnologia;
- c) preparar e assegurar o exercício da reflexão crítica e da participação na produção;
- d) realizar cursos de pós-graduação ou especialização para a superação científico-técnica dos quadros do nível superior em exercício nos distintos ramos e sectores da sociedade;
- e) promover a pesquisa e a divulgação dos seus resultados para o enriquecimento e o desenvolvimento multifacético do país.

ARTIGO 37º
(Estrutura)

O subsistema de ensino superior estrutura-se em:

- a) graduação;

b) pós-graduação.

ARTIGO 38º
(Graduação)

1. A graduação estrutura-se em:

a) bacharelato;

b) licenciatura.

2. O bacharelato corresponde a cursos de ciclo curto com a duração de três anos e tem por objectivo permitir ao estudante a aquisição de conhecimentos científicos fundamentais para o exercício de uma actividade prática no domínio profissional respectivo, em área a determinar, com carácter terminal.

3. A licenciatura corresponde a cursos de ciclo longo com a duração de quatro a seis anos e tem como objectivo a aquisição de conhecimentos, habilidades e práticas fundamentais dentro do ramo do conhecimento respectivo e a subsequente formação profissional ou académica específica.

ARTIGO 39º
(Pós-graduação)

1. A pós- graduação tem duas categorias:

a) pós- graduação académica;

b) pós- graduação profissional.

2 A pós-graduação académica tem dois níveis:

a) mestrado;

b) doutoramento.

3. A pós-graduação profissional compreende a especialização.

4. O mestrado, com a duração de dois a três anos, tem como objectivo essencial o enriquecimento da competência técnico-profissional dos licenciados.

5. A especialização corresponde a cursos de duração mínima de 1 ano e tem por objectivo o aperfeiçoamento técnico-profissional do licenciado.

6. O doutoramento, com a duração de quatro a cinco anos, visa proporcionar formação científica, tecnológica ou humanista, ampla e

profunda aos candidatos diplomados em curso de licenciatura e/ou mestrado.

SUBSECÇÃO II
Tipo de Instituições e Investigação Científica
ARTIGO 40.º
(Tipo de instituições de ensino)

As instituições de ensino classificam-se nas seguintes categorias:

- a) universidades;
- b) academias;
- c) institutos superiores;
- d) escolas superiores.

ARTIGO 41.º
(Investigação Científica)

1. O Estado fomenta e apoia as iniciativas à colaboração entre entidades públicas e privadas no sentido de estimular o desenvolvimento da ciência, da técnica e da tecnologia.
2. O Estado deve criar condições para a promoção de investigação científica e para a realização de actividades de investigação no ensino superior e nas outras instituições vocacionadas para o efeito.

ARTIGO 42.º
(Regulamentação)

O subsistema de ensino superior rege-se por diploma próprio.

SECÇÃO VIII
Modalidades de Ensino
SUBSECÇÃO I
A Educação Especial
ARTIGO 43.º
(Definição)

A educação especial é uma modalidade de ensino transversal, quer para o subsistema do ensino geral, como para o subsistema da educação de adultos, destinada aos indivíduos com necessidades educativas especiais, nomeadamente deficientes motores, sensoriais, mentais, com transtornos de conduta e trata da prevenção, da recuperação e da integração sócio-educativa e sócio-económica dos mesmos e dos alunos superdotados.

ARTIGO 44º
(Objectivos específicos)

Para além dos objectivos do subsistema do ensino geral, são objectivos específicos da educação especial:

- a) desenvolver as potencialidades físicas e intelectuais reduzindo as limitações provocadas pelas deficiências;
- b) apoiar a inserção familiar, escolar e social de crianças e jovens deficientes ajudando na aquisição de estabilidade emocional;
- c) desenvolver as possibilidades de comunicação;
- d) desenvolver a autonomia de comportamento a todos os níveis em que esta se possa processar;
- e) proporcionar uma adequada formação pré-profissional e profissional visando a integração na vida activa;
- f) criar condições para o atendimento dos alunos superdotados.

ARTIGO 45º
(Organização)

A educação especial é ministrada em instituições do ensino geral, da educação de adultos ou em instituições específicas de outros sectores da vida nacional cabendo, neste último caso, ao Ministério da Educação e Cultura a orientação pedagógica, andragógica e metodológica.

ARTIGO 46º
(Condições Educativas)

Os recursos educativos para a educação especial estão sujeitos às peculiaridades e características científico-técnicas desta modalidade de ensino e adaptadas às características da população alvo.

ARTIGO 47º
(Regulamentação)

A educação especial rege-se por diploma próprio.

SUBSECÇÃO II
Educação Extra- Escolar
ARTIGO 48º
(Organização)

As actividades extra-escolares são realizadas pelos órgãos centrais e locais da administração do estado e empresas em colaboração com as organizações sociais e de utilidade pública, cabendo ao Ministério da Educação e Cultura o papel reitor.

ARTIGO 49º
(Objectivos)

1. A educação extra-escolar realiza-se no período inverso ao das aulas e tem como objectivo permitir ao aluno o aumento dos seus conhecimentos e o desenvolvimento harmonioso das suas potencialidades, em complemento da sua formação escolar.
2. A educação extra-escolar realiza-se através de actividades de formação vocacional, de orientação escolar e profissional, da utilização racional dos tempos livres, da actividade recreativa e do desporto escolar.

ARTIGO 50º
(Regulamentação)

A educação extra-escolar rege-se por diploma próprio.

CAPÍTULO IV
Regime de Frequência e Transição
ARTIGO 51º
(Educação pré-escolar)

1. À educação pré-escolar têm acesso as crianças cuja idade vai até aos seis anos.
2. As crianças que até aos cinco anos de idade não tenham beneficiado de qualquer alternativa educativa dirigida à infância, devem frequentar a classe de iniciação.

ARTIGO 52º
(Ensino geral, educação de adultos e formação média técnica e normal)

Os regimes gerais de frequência e transição no ensino geral, na educação de adultos, na formação média técnica e normal pelas suas peculiaridades e características da população alvo são objecto de regulamentação própria.

ARTIGO 53º
(Ensino Superior)

1. Têm acesso ao ensino superior os candidatos que concluíam com aproveitamento o ensino médio geral, técnico ou normal, ou o equivalente e façam prova de capacidade para a sua frequência, de acordo com os critérios a estabelecer.
2. Os regimes gerais de frequência e transição no ensino superior são objecto de regulamentação própria.

CAPÍTULO V
Recursos Humanos –Materiais
ARTIGO 54º
(Agentes de Educação)

1. É assegurado aos agentes de educação o direito à formação permanente através dos mecanismos próprios, com vista à elevação do seu nível profissional, cultural e científico.
2. Os agentes de educação são remunerados e posicionados na sua carreira de acordo com as suas habilitações literárias e profissionais e atitude perante o trabalho.
3. A progressão na carreira docente e administrativa está ligada à avaliação de toda a actividade de desenvolvimento no âmbito da educação, bem como as qualificações profissionais e científicas.
4. Para efeitos do presente artigo, entende-se por agentes de educação os professores, directores, inspectores, administradores e outros gestores de educação.

ARTIGO 55º
(Rede escolar)

1. É da competência do Estado a elaboração da carta escolar, orientação e o controlo das obras escolares.
2. A rede escolar deve ser organizada de modo a que em cada região se garanta a maior diversidade possível de cursos, tendo em conta os interesses locais ou regionais.
3. É da responsabilidade dos órgãos do poder local de administração do Estado e da sociedade civil o equipamento, a conservação, a manutenção

e a reparação das instituições escolares de todos os níveis de ensino até ao 1º ciclo do ensino secundário.

4. Os órgãos do poder local da administração do Estado devem proteger as instituições escolares e tomar as medidas tendentes a evitar todas as formas de degradação do seu património.

ARTIGO 56º (Recursos educativos)

1. Constituem recursos educativos todos os meios utilizados que contribuem para o desenvolvimento do sistema de educação.
2. São recursos educativos:
 - a) guias e programas pedagógicos;
 - b) manuais escolares;
 - c) bibliotecas escolares;
 - d) equipamentos, laboratórios, oficinas, instalações e material desportivo.

ARTIGO 57º (Financiamento)

1. O exercício da educação constitui uma das prioridades do Plano Nacional de Desenvolvimento Económico- Social e do Orçamento Geral do Estado.
2. As verbas e outras receitas destinadas ao Ministério da Educação e Cultura devem ser distribuídas em função das prioridades estratégicas do desenvolvimento do sistema de educação.
3. O ensino promovido por iniciativa privada é financiado através da remuneração pelos serviços prestados ou por outras fontes.
4. O Estado pode co-financiar instituições educativas de iniciativa privada em regime de parceria desde que sejam de interesse público relevante ou estratégico.

CAPÍTULO VI Administração e Gestão do Sistema de Educação

ARTIGO 58º (Níveis de administração)

1. A delimitação e articulação de competências entre os diferentes níveis de administração e gestão do sistema de educação é objecto de regulamentação especial.
2. Cabe, designadamente, aos órgãos da administração central do Estado:
 - a) conceber, definir, dirigir, coordenar, controlar e avaliar o sistema de educação;
 - b) planificar e dirigir normativa e metodologicamente a actividade da investigação pedagógica .

ARTIGO 59º

(Posição e organização das escolas e outras instituições para a educação)

1. As escolas e demais instituições de educação são unidades de base do sistema de educação.
2. As escolas e demais instituições de educação organizam-se de acordo com o subsistema de ensino em que estiverem inseridas.
3. Independentemente da sua especificidade e deveres particulares, as escolas e demais instituições de educação organizam-se de molde a que, com a vida interna, as relações, o conteúdo, a forma e os métodos de trabalho contribuam para a realização dos objectivos da educação.
4. As escolas e demais instituições de educação devem:
 - a) aplicar e desenvolver formas e métodos de trabalho educativo e produtivo que se fundamentam na ligação do ensino com a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos;
 - b) realizar a difusão e o enriquecimento do trabalho educativo utilizando várias formas de actividades livres dos alunos e estudantes.
5. As escolas e demais instituições de educação devem prestar uma atenção especial às condições e à organização, tanto da formação geral, como da formação profissional ou profissionalizante, nas oficinas, nos centros ou estabelecimentos escolares do País.
6. As normas gerais para a vida interna e o trabalho das escolas e demais instituições são regulamentados pelos respectivos estatutos de ensino e regulamentos gerais internos.

ARTIGO 60º

(Planos e programas)

Os planos de estudos e programas de ensino têm um carácter nacional e de cumprimento obrigatório, sendo aprovados pelo Ministro da Educação e Cultura.

ARTIGO 61º
(Manuais escolares)

Os manuais escolares aprovados e adoptados pelo Ministério da Educação e Cultura são de utilização obrigatória em todo o território nacional e nos subsistemas de ensino para que forem indicados.

ARTIGO 62º
(Calendário escolar)

1. O ano escolar delimita o ano lectivo, tem carácter nacional e é de cumprimento obrigatório.
2. A determinação do ano escolar compete ao Conselho de Ministros, enquanto que a definição do ano lectivo é da competência do Ministro da Educação e Cultura.

ARTIGO 63º
(Avaliação)

O sistema de educação é objecto de avaliação contínua com incidência especial sobre o desenvolvimento, a regulamentação e a aplicação da presente lei, tendo em conta os aspectos educativos, pedagógicos, psicológicos, sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros.

ARTIGO 64º
(Investigação em educação)

1. A investigação científica em educação destina-se a avaliar e a interpretar científica, quantitativa e qualitativamente a actividade desenvolvida no sistema de educação por forma a corrigir os desvios, visando o seu permanente aperfeiçoamento.
2. A investigação científica em educação é feita nas instituições vocacionadas ou adoptadas para o efeito.
3. A investigação científica em educação rege-se por diploma próprio.

ARTIGO 65º
(Inspeção de educação)

À inspecção de educação cabe o controlo, a fiscalização e a avaliação da educação, tendo em vista os objectivos estabelecidos na presente lei.

CAPÍTULO VII
Disposições Especiais
ARTIGO 66º
(Acção social escolar)

O Governo deve promulgar normas especiais sobre o acesso e o usufruto dos serviços sociais escolares.

ARTIGO 67º
(Cidadãos estrangeiros)

O Governo define em diploma próprio os princípios, normas e critérios de frequência dos estudantes estrangeiros nas instituições escolares da República de Angola.

ARTIGO 68º
(Equiparação e equivalência de estudos)

1. Os certificados e diplomas dos níveis primário, secundário e superior concluídos no estrangeiro são válidos na República de Angola desde que sejam reconhecidos pelas estruturas competentes angolanas.
2. As formas e mecanismos de reconhecimento das equivalências são estabelecidos em diploma próprio.

ARTIGO 69º
(Ensino particular)

1. Às pessoas singulares ou colectivas é concedida a possibilidade de abrirem estabelecimentos de ensino, sob o controlo do Estado nos termos a regulamentar em diploma próprio.
2. O Estado pode subsidiar estabelecimentos de ensino privado, com ou sem fins lucrativos, desde que sejam de interesse público relevante e estratégico.
3. O Estado define os impostos, taxas e emolumentos a que se obriguem as actividades de educação de carácter privado.

ARTIGO 70º
(Plano de desenvolvimento do sistema educativo)

O Governo, no prazo de 90 dias, deve elaborar e apresentar para aprovação da Assembleia Nacional, um plano de desenvolvimento do sistema educativo que assegure a realização faseada da presente lei e demais legislação complementar.

ARTIGO 71º
(Criação e encerramento das escolas)

1. As escolas são criadas, tendo em conta a situação económica e as necessidades sociais do País.
2. As escolas e demais instituições da educação em que haja participação directa de outros Ministérios, são criadas por decreto executivo conjunto do Ministro da Educação e Cultura e dos Ministros cuja esfera de acção corresponda aos respectivos ramos e/ou especialidades competindo ao Ministério da Educação e Cultura o papel reitor.
3. As escolas e demais instituições da educação são encerradas, quando deixarem de corresponder aos fins para que foram criadas, por decreto executivo do Ministério da Educação e Cultura e do órgão de tutela conforme o título de criação.
4. Enquadram-se no sistema de educação as escolas de instituições religiosas e de ensino militar quando integradas nos subsistemas, níveis e modalidades previstos na lei.

ARTIGO 72º
(Regime de transição do sistema de educação)

O regime de transição do sistema actual para o previsto na presente lei é objecto de regulamentação pelo Governo, não podendo o pessoal docente, discente e demais quadros afectos à educação serem prejudicados nos direitos adquiridos.

CAPÍTULO VIII
Disposições Finais e Transitórias
ARTIGO 73º
(Disposições transitórias)

1. O Governo deve tomar medidas no sentido de dotar, a médio prazo, os ensinos primário, secundário e técnico-profissional com docentes habilitados profissionalmente.
2. O Governo deve elaborar um plano de emergência para a construção e recuperação de edifícios escolares e seu apetrechamento, visando ampliar a rede escolar, priorizando o ensino primário.

ARTIGO 74º
(Regulamentação)

A presente lei deve ser regulamentada pelo Governo no prazo de 180 dias, contados da data de entrada em vigor.

ARTIGO 75º
(Dúvidas e omissões)

As dúvidas e omissões que se suscitarem da interpretação e aplicação da presente lei são resolvidas pela Assembleia Nacional.

ARTIGO 76º
(Norma revogatória)

Fica revogada toda a legislação que contrarie o disposto na presente lei.

ARTIGO 77º
(Entrada em vigor)

A presente lei entra em vigor à data da sua publicação.

Vista e aprovada pela Assembleia Nacional, em Luanda, aos 13 de Junho de 2001.

O Presidente da Assembleia Nacional, *Roberto António Víctor Francisco de Almeida*

Publique-se.

O Presidente da República, José Eduardo dos Santos

Anexo IV - Mapas em Excel

Entrevistado	Género	Idade	Classe	Província em que nasci	Município em que nasci	Bairro em que nasci	Nasci fora de Angola, nasci em	Língua ou línguas que aprendi a falar primeiro
1	feminino	10 5ª		Luanda	Maianga	Prenda	Não	Português
2	feminino	11 5ª		Luanda	Maianga	Prenda	Não	Português
3	feminino	13 5ª		Luanda	Maianga	Prenda	Não	Português
4	feminino	11 5ª		Luanda	Maianga	Prenda	Não	Não menciona
5	feminino	9 5ª		Luanda	Maianga	Prenda	Não	Português
6	feminino	13 5ª		Luanda	Maianga	Prenda	Não	Não menciona
7	indefinido	9 5ª		Não menciona	Não menciona	Não menciona	Não	Português
8	feminino	9 5ª		Luanda	Não menciona	São Paulo	Não menciona	Não menciona
9	feminino	10 5ª		Luanda	Viana	Estalagem	Não	Não menciona
10	feminino	9 5ª		Luanda	Maianga	Prenda	Não	Português
11	feminino	10 5ª		Luanda	Maianga	Prenda	Não	Português
12	feminino	11 6ª		Malanje	Não menciona	Não menciona	Não	Português
13	feminino	10 5ª		Luanda	Maianga	Filício	Não	Português
14	masculino	11 5ª		Luanda	Maianga	Prenda	Não	Não menciona
15	feminino	9 6ª		Luanda	Maianga	Prenda	Não	Português
16	feminino	12 6ª		Luanda	Maianga	Prenda	Não	Português
17	masculino	11 6ª		Luanda	Maianga	Prenda	Não	Português
18	feminino	12 6ª		Luanda	Maianga	Maianga	Não	Português
19	feminino	9 5ª		Luanda	Maianga	Prenda	Não	Português
20	masculino	11 6ª		Luanda	Maianga	Prenda	Não	Português
21	feminino	12 6ª		Luanda	Maianga	Prenda	Não	Português
22	feminino	Não diz 5ª		Luanda	Não menciona	Não menciona	Não	Português
23	feminino	9 5ª		Luanda	Maianga	Prenda	Não	Português
24	feminino	10 5ª		Luanda	Maianga	Prenda	Não	Português
25	feminino	10 5ª		Não menciona	Não menciona	Não menciona	Não menciona	Português
26	feminino	10 5ª		Luanda	Maianga	Prenda	Não	Português
27	masculino	10 5ª		Luanda	Maianga	Prenda	Não	Português
28	masculino	10 5ª		Luanda	Maianga	Prenda	Não	Português
29	masculino	10 5ª		Luanda	Maianga	Cassenda	Não	Português
30	feminino	10 5ª		Luanda	Maianga	Prenda	Não	Português
31	masculino	11 5ª		Luanda	Belas	Benfica	Não	Português
32	feminino	11 5ª		Luanda	Maianga	Prenda	Não	Português

33	masculino	12 5ª	Luanda	Viana	Não menciona	Não	Português
34	feminino	10 5ª	Luanda	Maianga	Prenda	Não	Não menciona
35	masculino	9 5ª	Luanda	Não menciona	Não menciona	Não	Português
36	feminino	9 5ª	Luanda	Maianga	Prenda	Não	Português
37	masculino	10 5ª	Luanda	Maianga	Prenda	Não	Português
38	masculino	10 5ª	Luanda	Maianga	Prenda	Não	Português
39	masculino	11 5ª	Luanda	Maianga	Prenda	Não	Português
40	feminino	10 5ª	Luanda	Maianga	Prenda	Não	Português
41	feminino	11 6ª	Luanda	Maianga	Prenda	Não	Português
42	indefinido	12 5ª	Luanda	Viana	Não menciona	Não	Português
43	masculino	9 5ª	Luanda	Maianga	Prenda	Não	Português
44	feminino	11 5ª	Luanda	Maianga	Prenda	Não	Português
45	feminino	11 5ª	Luanda	Maianga	Cassenda	Não	Português
46	masculino	9 5ª	Uíge	Não menciona	Não menciona	Não	Português
47	feminino	10 5ª	Luanda	Maianga	Prenda	Não	Português
48	masculino	10 5ª	Luanda	Maianga	Prenda	Não	Português
49	feminino	9 5ª	Luanda	Maianga	Rocha Pinto	Não	Português
50	feminino	12 6ª	Lunda-Norte	Chitato	Dundo Central	Não	Português
51	feminino	13 6ª	Luanda	Maianga	Prenda	Não	Português
52	feminino	11 6ª	Luanda	Maianga	Prenda	Não	Português
53	feminino	11 6ª	Luanda	Maianga	Prenda	Não	Português
54	feminino	9 6ª	Luanda	Maianga	Filício	Não	Português
55	feminino	10 5ª	Luanda	Maianga	Prenda	Não	Português
56	feminino	11 5ª	Luanda	Maianga	Prenda	Não	Português
57	feminino	12 6ª	Luanda	Makulusso	Não menciona	Não	Português
58	masculino	10 6ª	Luanda	Maianga	Prenda	Não	Português
59	masculino	10 6ª	Luanda	Maianga	Prenda	Não	Português
60	feminino	11 6ª	Luanda	Maianga	Prenda	Não	Português
61	feminino	11 6ª	Luanda	Maianga	Prenda	Não	Português
62	masculino	11 6ª	Luanda	Maianga	Prenda	Não	Português
63	feminino	11 6ª	Luanda	Maianga	Prenda	Não	Português
64	masculino	11 6ª	Luanda	Maianga	Prenda	Não	Português
65	masculino	11 6ª	Zaire	Não menciona	Não menciona	Não	Língua nacional (dialeto)
66	feminino	11 6ª	Luanda	Maianga	Prenda	Não	Português
67	masculino	11 6ª	Luanda	Maianga	Prenda	Não	Kimundo
68	masculino	12 6ª	Luanda	Maianga	Prenda	Não	Português
69	masculino	11 6ª	Luanda	Maianga	Prenda	Não	Português
70	masculino	12 6ª	Luanda	Viana	Não menciona	Não	Português

71	feminino	10 6ª	Malanje	Não menciona	Não menciona	Não	Português
72	masculino	10 6ª	Malanje	Não menciona	Não menciona	Não	Português
73	masculino	10 5ª	Luanda	Belas	Benfica	Não	Português
74	masculino	11 5ª	Luanda	Belas	Talatona	Não	Português
75	feminino	11 6ª	Luanda	Maianga	Prenda	Não	Português
76	masculino	9 5ª	Luanda	Maianga	Prenda	Não	Português
77	masculino	11 5ª	Luanda	Maianga	Prenda	Não	Português
78	masculino	10 5ª	Luanda	Maianga	Cassenda	Não	Português
79	masculino	14 6ª	Luanda	Não menciona	Cassenda	Não	Português
80	masculino	10 6ª	Luanda	Maianga	Prenda	Não	Português
81	feminino	11 6ª	Luanda	Maianga	Prenda	Não	Português
82	feminino	10 6ª	Luanda	Maianga	Prenda	Não	Português
83	feminino	11 6ª	Kwanza-Sul	Kibala	Triângulo	Não	Português
84	feminino	11 6ª	Luanda	Maianga	Ingombota	Não	Português
85	masculino	11 6ª	Luanda	Maianga	Prenda	Não	Português
86	feminino	10 6ª	Luanda	Não menciona	Não menciona	Não	Português
87	masculino	12 6ª	Luanda	Luanda	Chicala	Não	Português
88	masculino	13 6ª	Luanda	Maianga	Morro Bento	Não	Português
89	feminino	11 6ª	Luanda	Ingombota	Prenda	Não	Português
90	feminino	11 6ª	Uíge	Quimbele	Mavanga	Não	Português
91	feminino	13 6ª	Malanje	Não menciona	Não menciona	Não	Não menciona
92	feminino	11 6ª	Luanda	Maianga	Não menciona	Não	Português
93	masculino	11 6ª	Luanda	Maianga	Prenda	Não	Português
94	masculino	13 6ª	Luanda	Maianga	Prenda	Não	Português
95	feminino	12 6ª	Luanda	Maianga	Prenda	Não	Português
96	feminino	12 6ª	Luanda	Maianga	Prenda	Não	Português
97	masculino	12 6ª	Luanda	Maianga	Prenda	Não	Português
98	masculino	12 6ª	Luanda	Maianga	Prenda	Não	Português
99	masculino	11 5ª	Luanda	Maianga	Prenda	Não	Português
100	indefinido	Não diz 5ª	Luanda	Não menciona	Não menciona	Não	Português

Língua ou línguas que falo	Gosto da disciplina de Língua Portuguesa	Os meus amigos e colegas percebem tudo o que falo	Entendo tudo o que os meus amigos e colegas falam	Gosto da leitura coletiva e em voz alta na sala de aula	As minhas últimas notas em LP têm sido A ou B	Conheço alguns contos populares ou tradicionais que eu gostaria que	Eu já algum dia disse que alguém não sabia falar bem
Português	sim	Sim	Sim	Sim	A	Não	Não
Português	sim	Sim	Sim	Sim	B	Sim	Não
Português	sim	Sim	Sim	Sim	B	Sim	Não
Português	sim	Sim	Sim	Sim	B	Sim	Não
Português	sim	Sim	Sim	Sim	A	Sim	Não
Não menciona	sim	Sim	Sim	Sim	B	Sim	Não menciona
Não menciona	sim	Sim	Sim	Sim	indefinido (assinalou no	Não menciona	Sim
Não menciona	sim	Sim	Sim	Sim	B	Sim	Sim
Não menciona	sim	Sim	Sim	Sim	B	Sim	Sim
Português	sim	Sim	Sim	Não menciona	A	Não	Sim
Português	sim	Sim	Sim	Sim	A	Não	Sim
Português	sim	Sim	Sim	Sim	B	Não menciona	Sim
Português	sim	Sim	Não menciona	Sim	B	Não	Sim
					indefinido (assinalou nos dois espaços)		Indefinido (assinalou nos dois espaços)
Não menciona	sim	Sim	Sim	Sim	A	Sim	Sim
Português	sim	Não	Sim	Sim	A	Sim	Sim
Português	sim	Sim	Sim	Sim	A	Sim	Sim
Português	sim	Sim	Sim	Sim	B	Sim	Sim
Português/Francês	sim	Sim	Sim	Sim	B	Não menciona	Sim
Português	sim	Sim	Sim	Sim	A	Sim	Sim
Português	sim	Sim	Sim	Sim	B	Sim	Sim
Português	sim	Sim	Sim	Sim	A	Sim	Não
					indefinido (assinalou nos dois espaços)		
Português	sim	Sim	Sim	Sim	A	Sim	Sim
Português	sim	Sim	Sim	Sim	A	Não menciona	Não
Português	sim	Sim	Sim	Não menciona	A	Sim	Não
Português	sim	Sim	Sim	Não menciona	A	Sim	Não
Português	sim	Sim	Sim	Sim	A	Sim	Não
Português	sim	Sim	Sim	Sim	A	Sim	Não
Português	sim	Sim	Sim	Sim	B	Sim	Sim
Português	sim	Sim	Sim	Sim	A	Não menciona	Sim

Português	sim	Não	Indefinido	Não	indefinido (assinalou no	Não
Não menciona	sim	Sim	Sim	Sim	A Sim	Sim
Português	sim	Sim	Não	Sim	indefinido (assinalou no	Não
Português/Kimbundo	sim	Não	Indefinido	Sim	A Sim	Sim
Português	sim	Sim	Sim	Sim	A Não	Não
Português	sim	Sim	Sim	Sim	indefinido (assinalou no	Sim
Português/Inglês	sim	Sim	Sim	Sim	A Sim	Sim
Português	sim	Não	Sim	Sim	A Sim	Sim
Português	sim	Não	Sim	Sim	B Sim	Sim
Português	sim	Não	Indefinido	Não menciona	A Não	Não
Português	sim	Sim	Sim	Sim	A Sim	Indefinido (assin
Português	sim	Sim	Sim	Sim	A Sim	Sim
Português	sim	Sim	Sim	Sim	A Sim	Sim
Português	sim	Não	Sim	Não menciona	A Não	Não
Português	sim	Sim	Não	Sim	A Não	Sim
Português	sim	Sim	Sim	Sim	A Sim	Indefinido (assin
Português	sim	Sim	Sim	Sim	A Sim	Indefinido (assin
Português	sim	Sim	Sim	Sim	B Sim	Não
Português	sim	Sim	Sim	Sim	A Sim	Não
Português/Inglês	sim	Sim	Sim	Não menciona	A Sim	Não
Português	sim	Sim	Sim	Sim	A Sim	Sim
Português	sim	Sim	Não menciona	Sim	B Não menciona	Sim
Português	sim	Sim	Sim	Sim	A Não	Não menciona
Português	sim	Sim	Sim	Sim	A Sim	Sim
Português	sim	Sim	Sim	Sim	indefinido (assinalou no	Sim
Português	sim	Sim	Sim	Sim	indefinido (assinalou no	Não
Português	sim	Sim	Não	Sim	B Sim	Sim
Português/Kimbundo	sim	Sim	Sim	Sim	A Não	Sim
Português/Inglês	sim	Sim	Sim	Sim	A Sim	Sim
Português	sim	Sim	Sim	Sim	A Não	Não
Português	sim	Sim	Sim	Sim	A Sim	Sim
Português	sim	Sim	Sim	Sim	A Não	Sim
Português	sim	Sim	Indefinido	Sim	A Sim	Sim
Português	sim	Sim	Sim	Sim	B Sim	Não
Português	sim	Sim	Sim	Sim	A Não menciona	Sim
Português	sim	Sim	Sim	Sim	A Não	Sim
Português	sim	Sim	Sim	Não	A Sim	Não
Português	sim	Sim	Sim	Sim	B Sim	Sim

Português	sim	Sim	Sim	Sim	A	Sim	Não
Português	sim	Sim	Sim	Sim	A	Sim	Não
Português	sim	Não	Não	Sim	B	Sim	Não
Português	sim	Sim	Sim	Sim	A	Sim	Sim
Português	sim	indefinido	Sim	Sim	A	Sim	Sim
Português	sim	Sim	Sim	Sim	A	Sim	Sim
Português	sim	Sim	Sim	Não	A	Não	Sim
Português	sim	Sim	Sim	Sim	A	Não menciona	Não
Português	sim	Sim	Sim	Sim	indefinido (assinalou no	Não menciona	Sim
Português	sim	Sim	Não	Sim	B	Sim	Sim
Português	sim	Sim	Indefinido	Não menciona	B	Sim	Sim
Português	sim	Sim	Sim	Sim	A	Sim	Sim
Português	sim	Não	Não	Não	A	Não	Não
Português	sim	Não	Sim	Sim	B	Sim	Sim
Português	sim	Não	Não	Sim	B	Não	Sim
Português	sim	Sim	Sim	Sim	A	Indefinido	Indefinido (assin
Português	sim	Não	Não	Sim	A	Sim	Não
Português	sim	Sim	Sim	Sim	A	Sim	Indefinido (assin
Português	sim	Sim	Não	Sim	B	Não	Sim
Português	sim	Sim	Sim	Sim	B	Sim	Sim
Português	sim	Sim	Sim	Sim	B	Sim	Indefinido (assin
Português	sim	Não	Indefinido	Não menciona	B	Sim	Não
Português	sim	Sim	Sim	Sim	B	Sim	Não
Português	sim	Sim	Sim	Não	B	Sim	Sim
Português	sim	Sim	Sim	Não	B	Não	Sim
Português	sim	Não	Sim	Não	B	Não	Sim
Português	sim	Sim	Indefinido	Sim	A	Sim	Sim
Português	sim	Sim	Sim	Sim	B	Sim	Sim
Português	sim	Sim	Sim	Sim	B	Sim	Sim
Português	sim	Sim	Sim	Não menciona	B	Não	Não

Gosto de contos e fábulas que os meus familiares me contam	Quando estou em casa, gosto de ler tudo o que veio	Uma vez já me disseram que eu não sabia falar bem o Português	Já alguém se rio de mim, por falar uma língua diferente do Português	Bairro em que vivo agora
Sim	Sim	Não	Não	Prenda
Sim	Sim	Não	Não	Prenda
Sim	Sim	Não	Não	Prenda
Sim	Sim	Não	Não	Prenda
Sim	Sim	Não	Sim	Prenda
Sim	Sim	Sim	Sim	Prenda
Sim	Sim	Sim	Sim	Prenda
Sim	Não	Não	Sim	Não menciona
Sim	Não	Não	Sim	Prenda
Sim	Sim	Sim	Sim	Prenda
Sim	Não	Não	Não	Prenda
Sim	Sim	Não	Não	Comissão
Não menciona	Sim	Não	Não	Prenda
Indefinido (assinalou nos dois espaços)	Sim	Sim	Sim	Não menciona
Sim	Não	Não	Sim	Prenda
Sim	Não	Não	Sim	Prenda
Sim	Sim	Sim	Não	Prenda
Sim	Indefinido (assu	Não	Não menciona	Prenda
Sim	Sim	Não	Não	Batuca
Não	Sim	Não	N	Prenda
Sim	Sim	Não	Não	Prenda
Indefinido (assinalou nos dois espaços)	Não	Não menciona	Sim	Prenda
Sim	Sim	Sim	Sim	Cassenda
Não	Sim	Não	Não	Prenda
Sim	Sim	Sim	Sim	Prenda
Sim	Sim	Não	Não	Prenda
Sim	Sim	Não	Não	Prenda
Sim	Sim	Não	Não	Prenda
Sim	Sim	Não	Não	Cassenda
Sim	Não	Não	Não	Prenda
Não	Indefinido (assu	Não	Não	Prenda
Sim	Sim	Sim	Sim	Prenda
Sim	Sim	Sim	Sim	Prenda

Não	Sim	Não	Sim	Prenda
Sim	Sim	Sim	Sim	Prenda
Não	Sim	Não	Não	Prenda
Sim	Sim	Não	Não	Prenda
Sim	Sim	Não	Não	Sagrada Esperança
Sim	Sim	Sim	Sim	Prenda
Sim	Sim	Sim	Sim	Prenda
Sim	Sim	Não	Não	Prenda
Sim	Sim	Não	Sim	Cassenda
Sim	Sim	Sim	Sim	Prenda
Indefinido (assinalou nos dois	Sim	Não menciona	Não menciona	Prenda
Sim	Sim	Sim	Sim	Prenda
Sim	Sim	Sim	Sim	Cassenda
Sim	Sim	Não	Não	Prenda
Não	Sim	Não	Sim	Prenda
Indefinido (assinalou nos dois	Sim	Não menciona	Não menciona	Prenda
Sim	Não	Não	Sim	Prenda
Sim	Sim	Não menciona	Não menciona	Cassenda
Sim	Sim	Não	Sim	Prenda
Sim	Sim	Não	Não	Prenda
Sim	Sim	Não	Não	Prenda
Não menciona	Sim	Não	Não	Prenda
Sim	Não	Não	Não	Zango 4
Sim	Sim	Sim	Não	Prenda
Sim	Não	Não	Sim	Prenda
Sim	Sim	Não	Não	Prenda
Sim	Não	Não	Não	Prenda
Sim	Sim	Não	Não	Prenda
Sim	Sim	Não	Não	Prenda
Sim	Sim	Não	Sim	Prenda
Sim	Sim	Não	Não	Margoso
Sim	Não	Não	Não	Prenda
Sim	Indefinido (assu	Não	Não menciona	Prenda
Sim	Sim	Não	Não	Prenda
Sim	Sim	Não	Não	Prenda
Sim	Não	Não	Não	Prenda
Sim	Sim	Não	Sim	Sagrada Esperança
Sim	Não	Sim	Não	Prenda

Sim	Sim	Não	Não	Prenda
Sim	Sim	Não	Não	Prenda
Sim	Não	Sim	Não	Prenda
Sim	Sim	Sim	Não	Prenda
Sim	Sim	Sim	Sim	Mártires
Sim	Sim	Sim	Sim	Prenda
Sim	Não	Não	Sim	Prenda
Sim	Sim	Não	Sim	Prenda
Indefinido (assinalou nos dois		Indefinido (assii	Indefinido (assinalou nos dois espaços)	Não menciona
Sim	sim	Não	Sim	Prenda
Sim	Sim	Sim	Sim	Prenda
Sim	Não	Não	Não	Prenda
Sim	Sim	Não	Sim	Prenda
Sim	Não	Não	Sim	Prenda
Sim	Não	Sim	Sim	Prenda
Indefinido (assinalou nos dois		Indefinido (assii	Não menciona	Não menciona
Sim	Não	Não	Não	Prenda
Sim	Sim	Sim	Não menciona	Prenda
Sim	Não	Não	Sim	Prenda
Sim	Sim	Não	Não	Prenda
Sim	Sim	Sim	Não menciona	Não menciona
Sim	Não	Não	Sim	Prenda
Sim	Sim	Não	Sim	Prenda
Sim	Sim	Sim	Não	Maianga
Sim	Sim	Não	Não	Prenda
Sim	Sim	Sim	Não	Prenda
Sim	Sim	Não	Não	Prenda
Sim	Não	Não	Não	Prenda
Sim	não menciona	Não	Sim	Prenda
Sim	Sim	Não	Não	Prenda

Informantes	Género	Idade (dos-aos)	País	Tempo em q. v. em Angola	Línguas do seu país que fala
1	Masculino	entre 29-34	Guiné Conacri	Não menciona	Francês
2	Masculino	entre 29-34	Guiné Conacri	Não menciona	Francês
3	Masculino	entre 29-34	Guiné Conacri	Não menciona	Francês
4	Feminino	entre 35-40	Guiné Conacri	Não menciona	Francês
5	Masculino	entre 29-34	Mali	Não menciona	Francês
6	Masculino	entre 35-40	Guiné Conacri	Não menciona	Francês
7	Masculino	entre 35-40	Argélia	Não menciona	Francês e Árabe
8	Masculino	entre 29-34	Argélia	Não menciona	Francês e Árabe
9	Masculino	entre 35-40	Argélia	Não menciona	Francês e Árabe
10	Masculino	entre 29-34	China	Não menciona	Mandarim
11	Masculino	entre 35-40	China	Não menciona	Mandarim
12	Feminino	entre 29-34	Coreia do Sul	Não menciona	Coreano
13	Feminino	entre 35-40	Coreia do Sul	Não menciona	Coreano
14	Feminino	Acima de 40	Congo Democrático	Não menciona	Lingala/Francês
15	Feminino	entre 24-29	Congo Democrático	Não menciona	Lingala/Francês
16	Masculino	entre 24-29	Guiné Conacri	Não menciona	Francês
17	Masculino	entre 24-29	Camarões	Não menciona	Francês
18	Masculino	entre 29-34	Camarões	Não menciona	Francês
19	Feminino	entre 29-34	Camarões	Não menciona	Francês
20	Masculino	entre 29-34	Camarões	Não menciona	Francês
21	Masculino	entre 24-29	Camarões	Não menciona	Francês
22	Feminino	Acima de 40	Argélia	Não menciona	Francês/Árabe
23	Masculino	Acima de 40	China	Não menciona	Mandarim
24	Feminino	entre 18-23	China	Não menciona	Mandarim
25	Masculino	entre 24-29	Congo Democrático	Não menciona	Lingala/Francês
26	Feminino	entre 24-29	Congo Democrático	Não menciona	Lingala/Francês
27	Masculino	Acima de 40	Cuba	Não menciona	Espanhol
28	Feminino	Acima de 40	Cuba	Não menciona	Espanhol

29 Feminino	entre 35-40	Cuba	Não menciona	Espanhol
30 Masculino	Acima de 40	Tunísia	Não menciona	Árabe
31 Masculino	Acima de 40	Tunísia	Não menciona	Árabe
32 Masculino	entre 24-29	Nigéria	Não menciona	Inglês
33 Feminino	entre 29-34	Nigéria	Não menciona	Inglês/Igbo
34 Masculino	entre 35-40	Mali	Não menciona	Francês
35 Masculino	entre 24-29	Mali	Não menciona	Francês
36 Feminino	entre 29-34	China	Não menciona	Mandarim
37 Feminino	entre 24-29	Tunísia	Não menciona	Árabe
38 Masculino	entre 35-40	Tunísia	Não menciona	Árabe
39 Masculino	entre 35-40	Tunísia	Não menciona	Árabe
40 Masculino	entre 29-34	Mali	Não menciona	Francês

Línguas que vc. usa em Angola	Como aprendeu a LP	De que forma gostaria de melhorar o nível de Português	Em Angola, com que frequência usa a língua ou as línguas do seu país	Ler	Falar	Escrever	Ouvir
Português/Francês	b)	a)	Todos os dias	Difícil	Pouco	Difícil	Bom
Português/Francês	b)	a)	Todos os dias	Bom	Pouco	Bom	Bom
Português/Francês	b)	d)	Todos os dias	Difícil	Pouco	Difícil	Bom
Português/Francês	b)	e)	Todos os dias	Pouco	Bom	Difícil	Bom
Português/Francês	b)	a)	Algumas vezes	Pouco	Bom	Pouco	Bom
Português/Francês	b)	a)	Todos os dias	Pouco	Bom	Pouco	Bom
Português/Francês/Árabe	e)	b)	Todos os dias	Pouco	Bom	Difícil	Bom
Português/Francês/Árabe	e)	d)	Todos os dias	Pouco	Bom	Pouco	Bom
Português/Francês/Árabe	b)	a)	Todos os dias	Pouco	Pouco	Difícil	Bom
Mandarim e Português	b)	e)	Todos os dias	Difícil	Pouco	Difícil	Pouco
Mandarim e Português	b)	b)	Todos os dias	Difícil	Pouco	Difícil	Bom
Coreano e Português	b)	a)	Todos os dias	Bom	Bom	Pouco	Bom
Coreano e Português	e)	a)	Todos os dias	Bom	Bom	Bom	Bom
Lingala/Francês/Português	b)	d)	Todos os dias	Bom	Bom	Bom	Bom
Lingala/Francês/Português	e)	d)	Todos os dias	Bom	Bom	Bom	Bom
Português/Francês	b)	a)	Todos os dias	Pouco	Pouco	Pouco	Pouco
Português/Francês	b)	a)	Todos os dias	Difícil	Pouco	Difícil	Bom
Português/Francês	e)	a)	Todos os dias	Pouco	Bom	Pouco	Bom
Português/Francês	b)	a)	Todos os dias	Difícil	Pouco	Difícil	Pouco
Português/Francês	a)	a)	Todos os dias	Difícil	Difícil	Difícil	Pouco
Português/Francês	b)	a)	Todos os dias	Difícil	Pouco	Difícil	Pouco
Português/Francês/Árabe	e)	d)	Todos os dias	Pouco	Bom	Difícil	Bom
Mandarim e Português	b)	c)	Todos os dias	Difícil	Bom	Difícil	Bom
Mandarim e Português	e)	c)	Todos os dias	Difícil	Bom	Difícil	Bom
Lingala/Francês/Português	b)	d)	Todos os dias	Bom	Bom	Pouco	Bom
Lingala/Francês/Português	b)	c)	Todos os dias	Bom	Bom	Bom	Bom
Espanhol/Português	e)	d)	Todos os dias	Bom	Bom	Bom	Bom
Espanhol/Português	c)	e)	Todos os dias	Bom	Bom	Bom	Bom

Espanhol/Português	c)	b)	Todos os dias	Bom	Bom	Bom	Bom
Árabe/Português	e)	c)	Todos os dias	Bom	Pouco	Pouco	Bom
Árabe/Português	e)	a)	Todos os dias	Bom	Bom	Pouco	Bom
Inglês/Português	e)	a)	Todos os dias	Difícil	Pouco	Difícil	Bom
Inglês/Português	e)	a)	Todos os dias	Pouco	Pouco	Pouco	Bom
Português/Francês	b)	c)	Todos os dias	Pouco	Bom	Difícil	Bom
Português/Francês	b)	e)	Todos os dias	Pouco	Bom	Pouco	Bom
Mandarim e Português	e)	c)	Todos os dias	Difícil	Pouco	Difícil	Bom
Árabe/Português	e)	a)	Todos os dias	Difícil	Bom	Difícil	Bom
Árabe/Português	b)	e)	Todos os dias	Difícil	Bom	Difícil	Bom
Árabe/Português	b)	d)	Todos os dias	Bom	Bom	Pouco	Bom
Português/Francês	b)	b)	Todos os dias	Pouco	Bom	Pouco	Bom

Informantes	Escola	Classe que leciona	Aprendeu 1º uma língua nacional	O progr. De LP e os manuais da classe que leciona adequam-se, em grande parte, à realidade dos seus alunos	A(s) sua(s) turma(s) é/são constituída(s) por alunos de diferentes localidades, cidades, regiões ou etnias
1	Redentor	6ª	Não	Sim	Sim
2	Redentor	5ª	Não	Sim	Sim
3	Redentor	5ª	Não	Sim	Sim
4	Redentor	6ª	Não	Sim	Sim

Como observa o relacionamento entre os alunos de dif. Origens étnicas na escola	Pensa que nos programas e manuais de LP, com os quais trabalha, precisam de ser melhorados	O Português é a língua que aprendeu primeiro
Bom	Não	Sim
Bom	Não	Sim
Bom	Não	Sim
Bom	Não	Sim